

Rapport sur les besoins de soutien et les pratiques collaboratives du personnel scolaire

Centre de services scolaire des Samares

Chercheuse principale

Geneviève Carpentier, Université de Montréal

Hiver 2023



Centre
de services scolaire
des Samares

Québec



Université
de Montréal

Dans le cadre du projet

Plan d'engagement vers la réussite : documenter le processus du Comité d'engagement pour la réussite des élèves du Centre de services scolaire des Samares

Équipe de recherche

Caroline Levasseur, Université de Montréal
Claudine Sauvageau, Université de Montréal
Anick Sirard, Centre de services scolaire des Samares
Akhésa Laverdière-Boivin, Université de Montréal
Daniel Ricard, Centre de services scolaire des Samares
Julie Riopel, Centre de services scolaire des Samares
Laurence de Tilly-Dion, Université de Montréal

Remerciements

Nous remercions tous les répondants aux questionnaires, les personnes impliquées dans le Comité d'engagement pour la réussite des élèves ainsi que les employés ayant facilité la réalisation de cette enquête au Centre de services scolaire des Samares.

Pour citer ce document

Carpentier, G., Levasseur, C., Sauvageau, C., Sirard, A., Laverdière-Boivin, A., Ricard, D., Riopel, J. et de Tilly-Dion, L. (2023). *Rapport sur les besoins de soutien et les pratiques collaboratives du personnel scolaire - Centre de services scolaire des Samares*. Rapport de recherche. Université de Montréal.

Correspondance : genevieve.carpentier@umontreal.ca

© Geneviève Carpentier, Université de Montréal, 2023

Cette étude a été commandée et subventionnée par le Centre de services scolaire des Samares. Elle a été approuvée par le Comité d'éthique de recherche en éducation et en psychologie de l'Université de Montréal (Certificat no CEREP-21-112-D)

Table des matières

Liste des tableaux.....	7
Liste des figures.....	8
Liste des sigles et abréviations.....	12
Introduction.....	13
Mise en contexte et déroulement de la recherche.....	14
Phase quantitative.....	15
Questionnaires en ligne autorapportés.....	15
Collecte et analyse des données.....	15
Phase qualitative.....	16
Entretiens de groupe (focus groups).....	16
Description des répondants.....	18
Personnel enseignant.....	18
Personnel non enseignant.....	19
Participants aux entretiens de groupe.....	20
Première partie : enquête sur les besoins de soutien.....	21
1. Présentation des résultats issus de l'enquête sur les besoins de soutien.....	23
1.1. Besoins de soutien et soutien reçu.....	24
1.1.1. Besoins de soutien liés au développement professionnel et au bien-être et soutien reçu.....	26
1.1.2. Besoins de soutien liés à la socialisation organisationnelle et soutien reçu.....	29
1.1.3. Besoins de soutien en enseignement et soutien reçu.....	32
1.1.4. Besoins de soutien liés à la différenciation des pratiques éducatives et soutien reçu.....	32
1.1.5. Besoins de soutien et soutien reçu chez les enseignants.....	35
1.1.6. Besoins de soutien et soutien reçu chez les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves.....	40
1.1.7. Besoins de soutien et soutien reçu chez les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves.....	42

1.1.8.	Sommaire de la section.	44
1.2.	Provenance et pertinence du soutien reçu.	45
1.2.1.	Soutien de sources informelles et des collègues.	46
1.2.2.	Soutien de sources internes et formelles d'ordre organisationnel.	47
1.2.3.	Soutien de sources internes et formelles d'ordre pédagogique.	47
1.2.4.	Soutien de sources externes et formelles.	48
1.2.5.	Provenance et pertinence du soutien reçu par les enseignants.	49
1.2.6.	Provenance et pertinence du soutien reçu par les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves.	52
1.2.7.	Provenance et pertinence du soutien reçu par les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves.	53
1.2.8.	Sommaire de la section.	54
1.3.	Soutien formel et retombées positives.	56
1.3.1.	Retombées écologiques du soutien formel reçu.	56
1.3.2.	Retombées psychologiques du soutien formel reçu.	57
1.3.3.	Retombées pédagogiques du soutien formel reçu.	58
1.3.4.	Retombées du soutien formel chez les enseignants.	59
1.3.5.	Retombées du soutien formel chez les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves.	62
1.3.6.	Retombées du soutien formel chez les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves.	64
1.3.7.	Sommaire de la section.	65
1.4.	Limites perçues du processus de développement professionnel.	67
1.5.	Pistes d'action complémentaires issues des entretiens de groupe.	68
Deuxième partie : enquête sur les pratiques collaboratives.		70
2.	Présentation des résultats issus de l'enquête sur les pratiques collaboratives.	71
2.1.	Importance de la collaboration.	72
2.1.1.	Importance de la collaboration pour les enseignants.	73
2.1.2.	Importance de la collaboration pour les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves.	75

2.1.3.	Importance de la collaboration pour les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves	76
2.1.4.	Sommaire de la section.	76
2.2.	Fréquence des occasions de collaboration	77
2.2.1.	Fréquence des occasions de collaboration chez les enseignants	78
2.2.2.	Fréquence des occasions de collaboration chez les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves	78
2.2.3.	Fréquence des occasions de collaboration chez les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves	79
2.2.4.	Sommaire de la section.	79
2.3.	Thèmes de collaboration	80
2.3.1.	Thèmes de collaboration chez les enseignants	80
2.3.2.	Thèmes de collaboration chez les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves	83
2.3.3.	Thèmes de collaboration chez les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves	84
2.3.4.	Sommaire de la section.	84
2.4.	Avantages perçus de la collaboration	85
2.4.1.	Avantages professionnels perçus.	86
2.4.2.	Avantages psychosociaux perçus	86
2.4.3.	Autres retombées pertinentes	87
2.4.4.	Avantages perçus de la collaboration par les enseignants.	87
2.4.5.	Avantages perçus de la collaboration par les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves	89
2.4.6.	Avantages perçus de la collaboration par les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves	89
2.4.7.	Sommaire de la section.	90
2.5.	Facteurs influençant la collaboration professionnelle	92
2.5.1.	Facteurs de collaboration interpersonnels et perception de leur influence	93
2.5.2.	Facteurs de collaboration organisationnels et perception de leur influence	95
2.5.3.	Autres facteurs pertinents.	96
2.5.4.	Facteurs de collaboration et influence chez les enseignants	96

2.5.5.	Facteurs de collaboration et influence chez les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves	98
2.5.6.	Facteurs de collaboration et influence chez les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves	99
2.5.7.	Sommaire de la section.....	99
2.6.	Pistes d'action complémentaires issues des entretiens de groupe	102
Troisième partie : enquête sur le sentiment d'efficacité personnelle		
	en gestion de classe	103
3.	Présentation des résultats issus de l'enquête sur le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe	105
3.1.	Résultats globaux et par catégories de répondants pour le SEP	105
3.2.	Sommaire de la section	107
	Conclusion	109
	Liste de références	111

Liste des tableaux

- TABLEAU 1.** Caractéristiques personnelles des répondants. 18
- TABLEAU 2.** Caractéristiques socioprofessionnelles des enseignants (n=294) 18
- TABLEAU 3.** Caractéristiques socioprofessionnelles des non-enseignants
fréquemment en interaction avec les élèves (n=230). 19
- TABLEAU 4.** Caractéristiques socioprofessionnelles des non-enseignants
rarement en interaction avec les élèves (n=98). 20
- TABLEAU 5.** Score moyen global et scores moyens pour les dimensions
du sentiment d'efficacité en gestion de classe en fonction
du statut d'emploi des enseignants 107
- TABLEAU 6.** Score moyen global et scores moyens pour les dimensions
du sentiment d'efficacité en gestion de classe en fonction
du secteur d'enseignement des enseignants. 107

Liste des figures

FIGURE 1. Scores moyens pour le besoin général de soutien pour les principales catégories de répondants (n=608)	25
FIGURE 2. Scores moyens pour le soutien général reçu pour les principales catégories de répondants (n=616).	25
FIGURE 3. Proportions de répondants en fonction de l'adéquation générale entre le soutien reçu et les besoins exprimés (n=619).	26
FIGURE 4. Proportions de répondants en fonction de l'importance exprimée des besoins de soutien lié au développement professionnel et au bien-être (n=588) . . .	27
FIGURE 5. Proportions de répondants en fonction de l'importance exprimée du soutien reçu pour les besoins liés au développement professionnel et au bien-être (n=600).	28
FIGURE 6. Proportions de répondants en fonction de l'adéquation entre le soutien reçu et les besoins liés au développement professionnel et au bien-être (n=615)	29
FIGURE 7. Proportions de répondants en fonction de l'importance exprimée des besoins de soutien organisationnels (n=576)	30
FIGURE 8. Proportions de répondants en fonction de l'importance exprimée du soutien reçu pour les besoins organisationnels (n=616)	31
FIGURE 9. Proportions des répondants en fonction de l'adéquation entre le soutien reçu et les besoins de soutien organisationnel (n=619)	31
FIGURE 10. Proportions de répondants en fonction de l'importance exprimée des besoins de soutien liés à la différenciation des pratiques éducatives (n=454).	33
FIGURE 11. Proportions de répondants en fonction de l'importance exprimée du soutien reçu pour les besoins liés à la différenciation des pratiques éducatives (n=504).	34
FIGURE 12. Proportions de répondants en fonction de l'adéquation entre le soutien reçu et les besoins liés à la différenciation des pratiques éducatives (n=523).	34
FIGURE 13. Proportions de répondants selon l'adéquation générale entre les besoins de soutien et le soutien reçu chez les enseignants en fonction du statut d'emploi (n=294)	36
FIGURE 14. Proportions de répondants selon l'adéquation générale entre les besoins de soutien et le soutien reçu chez les enseignants en fonction du secteur d'enseignement (n=288)	36

FIGURE 15. Proportions de répondants selon l'adéquation générale entre les besoins de soutien et le soutien reçu chez les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves (n=228)	41
FIGURE 16. Proportions de répondants selon l'adéquation générale des besoins de soutien et du soutien reçu chez les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves (n=97)	42
FIGURE 17. Scores moyens pour la pertinence du soutien reçu de la part des sources identifiées pour les principales catégories de répondants (n=593)	46
FIGURE 18. Proportions de répondants en fonction de la pertinence du soutien reçu de sources informelles et des collègues (n=585)	46
FIGURE 19. Proportions de répondants des différentes catégories en fonction de la pertinence du soutien reçu de sources internes et formelles d'ordre organisationnel (n=581)	47
FIGURE 20. Proportions de répondants des différentes catégories en fonction de la pertinence du soutien reçu de sources internes et formelles d'ordre pédagogique (n=499)	48
FIGURE 21. Proportions de répondants des différentes catégories en fonction de la pertinence du soutien reçu de sources externes et formelles (n=465)	49
FIGURE 22. Scores moyens pour la pertinence du soutien reçu de la part des sources identifiées chez différentes sous-catégories d'enseignants en fonction de leur statut d'emploi (n=286)	49
FIGURE 23. Scores moyens pour la pertinence du soutien reçu de la part des sources identifiées chez différentes sous-catégories d'enseignants en fonction de leur secteur d'enseignement (n=281)	50
FIGURE 24. Scores moyens pour la pertinence du soutien reçu de la part des sources identifiées chez les différentes sous-catégories de personnel non enseignant fréquemment en interaction avec les élèves (n=230)	53
FIGURE 25. Scores moyens pour la pertinence du soutien reçu de la part des sources identifiées chez les différentes sous-catégories de personnel non enseignant rarement en interaction avec les élèves (n=94)	54
FIGURE 26. Scores moyens pour la perception de retombées positives du soutien formel reçu chez les différentes catégories de répondants (n=407)	56
FIGURE 27. Proportions de répondants des différentes catégories en fonction de la perception des retombées écologiques du soutien formel reçu (n=378)	57
FIGURE 28. Proportions de répondants des différentes catégories en fonction de la perception des retombées psychologiques vécues (n=387)	58

FIGURE 29. Proportions de répondants des différentes catégories en fonction de la perception des retombées pédagogiques vécues (n=364)	59
FIGURE 30. Scores moyens pour la perception de retombées positives du soutien formel reçu par les enseignants concernés en fonction de leur statut d'emploi (n=236)	60
FIGURE 31. Scores moyens pour la perception de retombées positives du soutien formel reçu par les enseignants concernés en fonction de leur secteur d'enseignement (n=235)	60
FIGURE 32. Scores moyens des retombées du soutien formel reçu chez les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves (n=130)	63
FIGURE 33. Scores moyens des retombées du soutien formel reçu chez les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves (n=41)	64
FIGURE 34. Scores moyens de l'importance de la collaboration pour chaque catégorie de répondants.	73
FIGURE 35. Scores moyens de la perception de la collaboration par les sous-catégories d'enseignants en fonction du statut d'emploi	74
FIGURE 36. Scores moyens de la perception de la collaboration par les sous-catégories d'enseignants en fonction du secteur d'enseignement.	74
FIGURE 37. Scores moyens de la perception de la collaboration par les sous-catégories du personnel non enseignant fréquemment en interaction avec les élèves	75
FIGURE 38. Scores moyens de la perception de la collaboration par les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves	76
FIGURE 39. Scores moyens de la fréquence de participation à diverses occasions de collaboration pour chaque catégorie de répondants.	77
FIGURE 40. Proportions d'enseignants rapportant différents thèmes de collaboration en fonction du statut d'emploi	81
FIGURE 41. Proportions d'enseignants rapportant différents thèmes de collaboration en fonction du secteur d'enseignement.	82
FIGURE 42. Proportions de non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves rapportant différents thèmes de collaboration.	83
FIGURE 43. Proportions de non-enseignants rarement en interaction avec les élèves rapportant différents thèmes de collaboration.	84
FIGURE 44. Scores moyens des avantages perçus de la collaboration pour les trois catégories de répondants.	85

FIGURE 45. Proportions de répondants en fonction de la perception d'avantages professionnels à la collaboration	86
FIGURE 46. Proportions des répondants des principales catégories en fonction de la perception d'avantages psychosociaux à la collaboration	87
FIGURE 47. Scores moyens des avantages perçus de la collaboration pour les sous-catégories d'enseignants en fonction du statut d'emploi.	88
FIGURE 48. Scores moyens des avantages perçus de la collaboration pour les sous-catégories d'enseignants en fonction du secteur d'enseignement	88
FIGURE 49. Scores moyens des avantages perçus de la collaboration pour les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves	89
FIGURE 50. Scores moyens des avantages perçus de la collaboration pour les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves	90
FIGURE 51. Scores moyens de la perception des facteurs de collaboration pour les principales catégories de répondants.	92
FIGURE 52. Scores moyens de l'influence perçue des facteurs de collaboration pour les principales catégories de répondants.	93
FIGURE 53. Proportions des répondants des principales catégories en fonction de leur vision des facteurs interpersonnels de collaboration	93
FIGURE 54. Proportions des répondants des principales catégories en fonction de leur vision de l'influence des facteurs interpersonnels de collaboration	94
FIGURE 55. Proportions des répondants des principales catégories en fonction de leur vision des facteurs organisationnels de collaboration	95
FIGURE 56. Proportions des répondants des principales catégories en fonction de leur vision de l'influence des facteurs organisationnels de collaboration	96
FIGURE 57. Scores moyens de la perception des facteurs de collaboration chez les enseignants en fonction de leur statut d'emploi	97
FIGURE 58. Scores moyens de la perception des facteurs de collaboration chez les enseignants en fonction du secteur d'enseignement	97
FIGURE 59. Scores moyens de la perception des facteurs de collaboration chez non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves	98
FIGURE 60. Scores moyens de la vision des facteurs de collaboration chez les différentes catégories de non-enseignants rarement en interaction avec les élèves. . .	99
FIGURE 61. Score moyen global et scores moyens pour les dimensions du sentiment d'efficacité en gestion de classe chez les enseignants (n=240)	106

Liste des sigles et abréviations

AVSEC : animateur à la vie spirituelle et communautaire

CSS : Centre de services scolaire

CERÉ : Comité pour l'engagement et la réussite des élèves

EHDA : Élève en situation de handicap ou de difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

FGA : Formation générale aux adultes

FP : Formation professionnelle

GPI : Progiciel de gestion scolaire

HDA : En situation de handicap ou de difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

n : Nombre de répondants concernés

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

PÉ : Projet éducatif

PEH : Préposé aux élèves en situation de handicap

PEVR : Plan d'engagement vers la réussite

PI : Plan d'intervention

RLRQ : Recueil des lois et des règlements du Québec

SPSS : Logiciel d'analyse statistique

TES : Technicien en éducation spécialisée

TIC : Technologies de l'information et des communications

Introduction

Suivant les objectifs de la politique de la réussite éducative du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur ([MEES] gouvernement du Québec, 2017) et du plan stratégique actuel du ministère de l'Éducation (gouvernement du Québec, 2022), le Centre de services scolaire des Samares (CSS des Samares) doit définir, dans son Plan d'engagement vers la réussite (PEVR), les cibles visant à soutenir la réussite éducative de tous ses élèves. À cet effet, le Comité d'engagement vers la réussite (CERÉ) du CSS des Samares a lancé une vaste collecte de données, au cours de l'année scolaire 2021-2022, afin de broser un portrait de son milieu (forces, zones de vulnérabilité et défis prioritaires) et de déterminer, grâce aux observations effectuées, les nouveaux objectifs et indicateurs du PEVR.



Dans cette visée, le CERÉ du CSS des Samares s'est associé à Geneviève Carpentier, professeure au Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal, qui a mis en place un projet de recherche avec une équipe, constituée de chercheurs des milieux pratique et universitaire et d'auxiliaires de recherche. Cette recherche s'articule autour de cinq objectifs spécifiques :

1. documenter le travail du CERÉ du CSS des Samares ;
2. documenter la perception de l'environnement sociopédagogique/ socioéducatif ainsi que l'engagement des élèves des différents secteurs du CSS des Samares ;
3. décrire le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe du personnel enseignant ;
4. décrire et comprendre la collaboration (perçue et souhaitée) du personnel scolaire (enseignants et non-enseignants^[1]) ;
5. décrire et comprendre la perception de besoins de soutien ainsi que le soutien reçu du personnel scolaire (enseignants et non-enseignants).

Le présent rapport apporte plus particulièrement un éclairage sur les trois derniers objectifs spécifiques. Dans cette visée, une mise en contexte est d'abord effectuée, précisant notamment ce qui concerne le déroulement de la recherche, la collecte de données et le profil des participants au projet de recherche. La première partie du rapport présente ensuite les résultats à l'enquête portant sur les besoins de soutien reçus et perçus par les membres du personnel enseignant et non enseignant du CSS des Samares. Puis, la deuxième partie du rapport expose les résultats de l'enquête portant sur les pratiques collaboratives de ces membres du personnel. Enfin, la troisième partie du rapport fait état des résultats de l'enquête à propos du sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe du personnel enseignant.

1 Pour ne pas alourdir le texte, nous nous conformons à la règle qui permet d'utiliser le masculin avec une valeur neutre, et ce, sans préjudice pour le genre féminin.

Mise en contexte et déroulement de la recherche

La finalité de cette recherche renvoie à la description ainsi qu'à la compréhension. Fortin (2010) mentionne que « comme l'approche quantitative permet de déterminer les concepts avec précision, on peut, après les avoir décrits, chercher à établir des liens entre eux. On passe du niveau descriptif au niveau explicatif ou corrélational » (p. 125). Il s'agit, en d'autres termes, de procéder à « l'exploration des relations entre des variables en vue de les décrire » (Fortin et al., 2006, p. 194). Des méthodes de recherche mixtes ont donc été utilisées. Elles permettent, selon Briand et Larivière (2014), de répondre à des questions de recherche nécessitant plusieurs sources de données, de « mettre au service d'une question de recherche les méthodologies de recherche des orientations quantitatives et qualitatives » (p. 625), d'obtenir une richesse d'information et d'approfondir l'objet d'étude.



Ce projet de recherche adopte un devis mixte séquentiel explicatif (Johnson et al., 2007) puisque les deux collectes de données ont été effectuées l'une à la suite de l'autre. Une phase quantitative a d'abord permis de collecter et d'analyser des données à l'aide de questionnaires. Puis, à l'instar de Briand et Larivière (2014) et de Creswell (2003), il y a eu une phase qualitative où des groupes de discussion focalisés ont été menés, afin de comprendre ou de clarifier les résultats quantitatifs issus de la première étape. Les prochaines sections présentent plus en détail les deux phases méthodologiques du projet de recherche.

Phase quantitative

La première phase de collecte et d'analyse de données s'est déroulée à l'automne 2021 et à l'hiver 2022. Cette première phase visait plus spécifiquement à décrire le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe du personnel enseignant, la collaboration (perçue et souhaitée) du personnel scolaire (enseignants et non-enseignants) et la perception de besoins de soutien ainsi que le soutien reçu du personnel scolaire (enseignants et non-enseignants).

Questionnaires en ligne autorapportés

Concrètement, l'équipe de recherche a d'abord coconstruit un questionnaire en fusionnant et en adaptant des questionnaires existants (Carpentier et al., 2022; Gaudreau et al., 2015; Landry-Cuerrier et Lemerise, 2007; Mukamurera et Martineau, 2013). La plateforme LimeSurvey a été utilisée et le questionnaire était adressé aux enseignants de tous les champs d'enseignement du CSS des Samares. Ce questionnaire autorapporté, comprenant 136 questions, a permis de documenter trois axes du contexte professionnel des enseignants, soit le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe, les pratiques collaboratives et la perception des besoins de soutien et du soutien reçu. Parallèlement, un questionnaire similaire adressé au personnel non enseignant du CSS a été coconstruit à partir de 94 questions pour documenter les pratiques collaboratives et la perception des besoins de soutien et du soutien reçu.

Une validation de contenu (Balbinotti et al., 2006) a d'abord été effectuée pour les deux questionnaires. Ainsi, des versions initiales des questionnaires ont été expérimentées auprès de membres du personnel enseignant ($n=10$) et non enseignant ($n=10$). Cette première validation a permis certains ajustements sémantiques et lexicaux ainsi que le retrait et l'ajout de certaines questions dans le questionnaire du personnel non enseignant. En effet, certains besoins de soutien étaient trop spécifiques à la profession enseignante alors que d'autres besoins, présents dans leur réalité professionnelle ont été ajoutés. Une validation par des experts (Taherdoost, 2016) a ensuite été réalisée. Deux spécialistes de la mesure et une spécialiste de la pratique enseignante ont donc commenté les questionnaires. Le principal apport de cette seconde validation est l'harmonisation des échelles de Likert dans l'ensemble des questionnaires pour faciliter la passation et éviter certains biais.

Collecte et analyse des données

Les enseignants et le personnel non enseignant ont été invités à remplir le questionnaire associé à leur statut d'emploi par l'entremise d'un courriel envoyé à l'ensemble des employés du CSS des Samares. Au cours de la période de disponibilité du questionnaire en ligne, s'échelonnant du 6 décembre 2021 au 1^{er} février 2022, quelques rappels par courriel ont permis de solliciter un maximum de participants volontaires à ce projet de recherche. Au terme de la période de disponibilité des questionnaires en ligne, l'équipe de recherche a conservé 648 questionnaires achevés pour effectuer l'analyse de données.

Dès le printemps 2022, les données issues des questionnaires ont commencé à être analysées par l'équipe de recherche à l'aide du logiciel SPSS (version 28). Des tests de validation ont d'abord été conduits, avec comme objectif de faciliter la comparaison des résultats entre les différentes catégories de répondants lorsque possible et d'identifier les comparaisons directes qui ne s'avéraient pas possibles. Les analyses descriptives ont permis de produire un premier rapport intermédiaire, puis ce rapport complet. D'autres instruments de transmission et de compilation des résultats suivront.

Phase qualitative

La seconde phase de collecte et d'analyse de données s'est déroulée à l'été 2022. Cette phase visait plus spécifiquement à comprendre et à nuancer certains résultats obtenus lors de la première collecte de données quantitatives ainsi qu'à faire ressortir des pistes de réflexions ou de solutions.

Entretiens de groupe (focus groups)

À même les questionnaires, les enseignants et les membres du personnel non enseignant ont été sollicités afin de participer à l'un des entretiens de groupes dans l'objectif d'approfondir certains thèmes abordés dans les questionnaires. Dans le cas où les participants ont souhaité prendre part à l'un de ces groupes, ils ont inscrit leur adresse courriel dans l'espace prévu à cet effet dans leur questionnaire, ce qui a permis à l'équipe de recherche de communiquer avec ces personnes par la suite.



À partir des courriels de consentement reçus, l'équipe de recherche a établi une procédure de sélection des participants aux entretiens de groupe. Ainsi, certains critères ont été déterminés afin de rendre compte de la diversité des profils des employés du CSS des Samares, ces critères se basant notamment sur le sexe des participants, leur âge, leur expérience, leur certification (dans le cas des enseignants), leur champ d'enseignement (dans le cas des enseignants) ou leur corps d'emploi (dans le cas du personnel non enseignant) et leur lieu de travail (en fonction des cinq districts du CSS, dans le cas des enseignants seulement).

À partir des critères établis, l'équipe de recherche a formé une première sélection de participants, répartis en six sous-groupes : 1) les enseignants expérimentés possédant un brevet d'enseignement ; 2) les enseignants en insertion professionnelle détenant un brevet d'enseignement ; 3) les enseignants sans brevet ; 4) les gestionnaires ; 5) le personnel non enseignant en interaction fréquente avec les élèves ; 6) le personnel non enseignant en interaction rare avec les élèves. Au total, 16 enseignants et 15 membres du personnel non enseignant ont été retenus dans la version préliminaire des sous-groupes et ont été sollicités par l'intermédiaire d'un courriel indiquant les détails de leur potentielle participation à un entretien de groupe et les invitant à remplir le formulaire de confidentialité joint au courriel dans le cas où ils acceptaient l'invitation. Comme certaines personnes sollicitées se sont désistées ou n'ont pas répondu à l'appel, l'équipe de recherche a effectué quelques relances et de nouvelles sollicitations. La constitution finale des sous-groupes a donc été revue un peu à la baisse et certains critères n'ont pas pu être mis en priorité. Par exemple, la répartition géographique (lieu de travail) n'a pas été parfaitement respectée. Les critères prioritaires sont demeurés la variété du champ d'enseignement ou du corps d'emploi et de l'expérience des participants.

Au moment de la tenue des entretiens de groupe, 13 enseignants ont été rencontrés (5 enseignants expérimentés possédant un brevet d'enseignement, 4 enseignants en insertion professionnelle détenant un

brevet d'enseignement et 4 enseignants sans brevet) et 12 membres du personnel non enseignant ont formé les autres sous-groupes (5 gestionnaires, 3 membres du personnel non enseignant en interaction fréquente avec les élèves et 4 membres du personnel non enseignant en interaction rare avec les élèves). Les entretiens de groupe, d'une durée d'une heure chacun, ont été animés par un membre de l'équipe de recherche et ont eu lieu du 6 juin 2022 au 4 juillet 2022. Le guide d'entretien, qui a servi à questionner les participants en cours de discussion dans l'objectif de mieux comprendre leurs besoins, a été préalablement élaboré par les membres de l'équipe de recherche, à partir des éléments qui présentaient davantage d'intérêt à l'issue d'une analyse préliminaire des données collectées dans les questionnaires. Au terme des rencontres effectuées, les participants ont reçu un certificat-cadeau en guise de remerciement pour le temps accordé à ce projet de recherche.



Les entretiens de groupe ont été transcrits sous forme de verbatims, qui ont ensuite été codés en suivant les thèmes et les sous-thèmes abordés : types de besoins perçus et reçus (besoins liés au développement professionnel et au bien-être, besoins organisationnels, etc.), provenance et pertinence du soutien reçu (sources informelles, sources internes formelles d'ordre organisationnel, etc.), retombées du soutien formel reçu (retombées écologiques, psychologiques, etc.), limites du développement professionnel et moyens pouvant répondre davantage aux besoins perçus. Les différents extraits ont été reformulés et les unités de sens qui en ont émergé ont permis de synthétiser les propos des participants. En somme, cette analyse des données qualitatives s'avère essentielle en vue de préciser les données quantitatives relatives à chaque thème.

Description des répondants

Ce sont 622 personnes qui ont répondu aux questionnaires d'enquête. La grande majorité des répondants sont âgés entre 30 et 59 ans (88 %) et sont des femmes (81 %). Les répondants ont été regroupés en trois principales catégories basées sur le questionnaire répondu (questionnaire enseignant ou non enseignant) et sur la fréquence attendue (selon le poste occupé) des interactions entre le personnel non enseignant et les élèves. Ainsi, 47,3 % (n=294) des répondants agissent à titre d'enseignants, 37 % (n=230) sont des membres du personnel non enseignant fréquemment en interaction avec les élèves et 15,8 % (n=98) sont des membres du personnel rarement en interaction directe avec les élèves. Le Tableau 1 présente les principales informations personnelles documentées pour ces trois catégories de répondants.

TABLEAU 1. Caractéristiques personnelles des répondants (n=622)

Catégories de répondants		Genre		Âge				
		Fém.	Masc.	20-29	30-39	40-49	50-59	60 et +
Enseignants (n=294)	%	76,9	22,4	9,9	26,2	37,4	24,5	2
	n	226	66	29	77	110	72	6
Non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves (n=230)	%	87,4	12,6	10,0	37,0	34,8	14,3	3,9
	n	201	29	23	85	80	33	9
Non-enseignants rarement en interaction avec les élèves (n=98)	%	77,6	22,4	6,1	25,5	31,6	31,6	5,1
	n	76	22	6	25	31	31	5
Total	%	81,1	18,9	9,3	30,0	35,5	22,0	3,2
	n	503	117	58	187	221	136	20

Personnel enseignant

Comme mentionné, ce sont 294 enseignants qui ont pris part à cette collecte (45,4 % des répondants). Ces derniers ont été questionnés sur leurs années d'expérience en enseignement. On constate que la moitié (51 %) d'entre eux a plus de 15 années d'expérience, alors que 18 % ont 5 années d'expérience ou moins. Les enseignants ont été questionnés sur leur champ d'enseignement principal. Ce sont plus de la moitié (58 %) d'entre eux qui enseignent au primaire ou à l'éducation préscolaire, 26 % au secondaire, 6 % en adaptation scolaire et 8 % dans le secteur adulte. Aussi, plus de la moitié (54 %) d'entre eux a également rapporté avoir déjà enseigné dans d'autres disciplines que celle de leur formation. Une majorité d'enseignants a indiqué détenir un brevet d'enseignement (85 %). Parmi les enseignants ne détenant pas de brevet (n=43), plus de la moitié (54 %) se trouvait en insertion professionnelle (0-5 ans d'expérience). Les enseignants sans brevet (n=43) se trouvaient dans l'une des conditions d'exercice suivantes : autorisation provisoire (30 %), permis avec probation (18 %), licence d'enseignement (7 %), sans qualification légale (44 %). Le Tableau 2 présente les principales informations socioprofessionnelles documentées pour les enseignants et leurs trois sous-catégories à l'étude (enseignants expérimentés avec brevet, enseignant avec brevet en insertion professionnelle [5 ans ou moins d'expérience] et enseignants sans brevet).

TABLEAU 2. Caractéristiques socioprofessionnelles des enseignants (n=294)

Catégories de répondants		Années d'expérience					Secteur				
		0-5	6-10	11-15	16-20	20 +	1	2	3	4	5
Expérimentés avec brevet (n=220)	%	-	15,5	20,5	19,5	44,5	58,6	27,7	6,8	5,9	1,0
	n	-	34	45	43	98	129	61	15	13	2
En insertion avec brevet (n=31)	%	100	-	-	-	-	71,0	19,4	3,2	3,2	3,2
	n	31	-	-	-	-	22	6	1	1	1
Sans brevet (n=43)	%	53,5	16,3	11,6	-	18,6	44,2	20,9	4,7	23,2	7,0
	n	23	7	5	-	8	19	9	2	19	3
Total	%	18,5	13,9	17,0	14,6	36,0	57,8	25,9	6,1	8,2	2,0
	n	54	41	50	43	106	170	76	18	24	6

Notes : Secteur d'enseignement : 1=préscolaire et primaire; 2=secondaire; 3=adaptation scolaire; 4=formation professionnelle et formation générale adulte et 5=autres

Personnel non enseignant

Ce sont 328 membres du personnel non enseignant qui ont pris part à cette collecte (37 % des répondants). Parmi ces derniers, plus de la moitié (54 %) s'est identifiée comme personnel de soutien, 30 % comme professionnels et 16 % comme personnel administratif. Parmi le personnel de soutien (n=178), 25 % ont été classés comme interagissant rarement avec les élèves (techniciens informatiques, techniciens en organisation scolaire, secrétaires, employés du soutien manuel, etc.) et 75 % comme interagissant fréquemment avec les élèves (techniciens en éducation spécialisée [TES], préposés aux élèves handicapés [PEH], techniciens ou éducateurs en service de garde, surveillants, etc.). Chez les professionnels (n=98), 98 % ont été classés comme interagissant fréquemment avec les élèves (conseillers pédagogiques, psychoéducateurs, orthopédagogues, animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire [AVSEC], etc.). Finalement, parmi le personnel administratif (n=52), qui entretient peu d'interactions avec les élèves, 58 % sont des gestionnaires² (directions scolaires et directions adjointes, chefs de service, etc.) et 42 % peuvent être considérés comme du personnel de bureau (agents de bureau, techniciens administratifs, etc.).

Les membres du personnel non enseignant ont été questionnés sur leurs années d'expérience dans leur poste au sein du CSS des Samares. On constate que plus de la moitié (55 %) d'entre eux occupent leur poste actuel depuis moins de 10 ans. Les répondants issus du personnel de soutien (n=178) présentent les plus importantes proportions de membres en insertion professionnelle (0-5 ans d'expérience), soit 43 % du personnel administratif et de bureau rarement en contact avec les élèves et 40 % du personnel de soutien fréquemment en contact avec les élèves (40 %). Le Tableau 3 présente les principales informations socioprofessionnelles documentées pour le personnel non enseignant fréquemment en interaction avec les élèves et le Tableau 4 présente les mêmes informations socioprofessionnelles pour le personnel non enseignant rarement en interaction avec les élèves.

² Bien que certains gestionnaires, comme les directions d'école et les directions adjointes d'école, peuvent entretenir au quotidien des liens avec les élèves, ils sont classés parmi le personnel qui entretient peu d'interactions avec les élèves, car ces interactions concernent peu ou pas les pratiques pédagogiques directes, la gestion de classe, etc.

TABLEAU 3. Caractéristiques socioprofessionnelles des non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves (n=230)

Catégories de répondants		Années d'expérience					Occupation		
		0-5	6-10	11-15	16-20	20 +	1	2	3
Professionnels éducatifs (n=96)	%	31,3	16,7	28,1	9,4	14,6	100	-	-
	n	30	16	27	9	14	96	-	-
Personnel de soutien éducatif (n=134)	%	40,3	15,7	24,6	10,4	9,0	-	68,7	31,3
	n	54	21	33	14	12	-	92	42
Total	%	36,5	16,1	26,1	10,0	11,3	41,7	40,0	18,3
	n	84	37	60	23	26	96	92	42

Notes : Occupation : 1=professionnel éducatif; 2=soutien technique éducatif; 3=soutien paratechnique éducatif

TABLEAU 4. Caractéristiques socioprofessionnelles des non-enseignants rarement en interaction avec les élèves (n=98)

Catégories de répondants		Années d'expérience					Secteur				
		0-5	6-10	11-15	16-20	20 +	1	2	3	4	5
Gestionnaires (n=30)	%	30,0	30,0	13,3	13,3	13,3	100	-	-	-	-
	n	9	9	4	4	4	30	-	-	-	-
Administratif et de soutien (n=68)	%	42,6	17,6	20,6	13,2	5,9	-	7,4	26,5	58,8	7,4
	n	29	12	14	9	4	-	5	18	40	5
Total	%	38,8	21,4	18,4	13,3	8,2	30,6	5,1	18,4	40,8	5,1
	n	38	21	18	13	8	30	5	18	40	5

Notes : Occupation : 1=gestionnaire; 2=professionnel administratif; 3=soutien technique administratif; 4=soutien paratechnique administratif; 5=soutien manuel

Participants aux entretiens de groupe

Rappelons d'emblée que ce sont six entretiens de groupe qui ont eu lieu : 1) enseignants expérimentés avec brevet (5 enseignants avec plus de cinq ans d'expérience qui œuvrent respectivement à l'éducation préscolaire, au primaire, au secondaire, en adaptation scolaire et à la formation aux adultes); 2) enseignants en insertion professionnelle avec brevet (4 enseignants qui ont entre 0 et 5 ans d'expérience et qui enseignent à l'éducation préscolaire, au primaire et au secondaire); 3) enseignants sans brevet (4 enseignants entre 0 et 10 ans d'expérience qui travaillent comme enseignants spécialistes au primaire, au secondaire et à la formation aux adultes); 4) Gestionnaires (5 directions ou directions adjointes d'école secondaire ou à la formation aux adultes qui ont des années d'expérience variées allant de 1 an à plus de 20 ans); 5) Non-enseignants en interaction fréquente avec les élèves (5 personnes travaillant comme conseillères pédagogiques, comme psychologues et comme orthopédagogues avec des années d'expérience variées); 6) Non-enseignant en interaction rare avec les élèves (5 personnes travaillant en tant que secrétaire d'école, magasinier, agent de service social, secrétaire de gestion et agent de bureau cumulant tous moins de 15 ans d'expérience).

Première partie : enquête sur les besoins de soutien

La présente section pose un regard sur le cinquième objectif spécifique de ce projet de recherche. Plus précisément, quatre grands thèmes sont abordés, soit la perception des besoins de soutien ressentis par le personnel scolaire du CSS des Samares ainsi que la perception du soutien reçu, la provenance du soutien, le soutien formel et ses retombées ainsi que les limites perçues du processus de développement professionnel.

Nous définissons d'abord le soutien comme « l'appui et le support consenti à quelqu'un en vue de répondre à ses différents besoins » (p. 107). Le soutien peut s'opérationnaliser selon différentes modalités formelles (dispositifs ou programmes d'insertion professionnelle) ou informelles et peut s'octroyer à l'échelle individuelle ou collective. En prenant ceci comme appui, le besoin de soutien peut globalement représenter un manque (VandenBos, 2007) ou une nécessité (Provenzo et Provenzo, 2009; Van Zanten, 2008) à recevoir du soutien, ce que Mukamurera (2018, p. 201) a défini de manière contextualisée au milieu scolaire comme le « jugement personnel porté par la personne quant à la nécessité de recevoir une forme d'aide, de guidage ou d'appui ».

**Le besoin de soutien c'est :
le « jugement personnel porté
par la personne quant à
la nécessité de recevoir
une forme d'aide, de guidage
ou d'appui »**

Mukamurera (2018, p. 201).



Le **besoin de soutien** au travail serait composé du soutien qui peut être **organisationnel** ou **social** (Ruiller, 2008). Le premier réfère à l'aide mise en place par l'organisation elle-même pour soutenir ses employés (rémunération, aménagement, horaires, etc.) et par le supérieur immédiat qui, dans un contexte scolaire, est la direction d'établissement. Le soutien social réfère quant à lui aux multiples interactions sociales qui contribuent au travail permettant l'accès, par des interactions, aux ressources des individus, ainsi qu'aux ressources personnelles par les relations développées et les échanges (Auclair Tourigny, 2017).

Le développement professionnel, dans une perspective professionnalisante, est défini comme un processus d'apprentissage (Day, 1999; Trépanier et al., 2021), de changement et de transformation (Uwamariya et Mukamurera, 2005) grâce auquel, tout au long de la vie professionnelle, les enseignants s'approprient des

savoirs, développent des habiletés, apprivoisent la dimension émotionnelle du métier, et ce, dans le but d'améliorer continuellement leur pratique. Trépanier et ses collaboratrices (2021) ajoutent l'idée de la construction d'une identité professionnelle dans le cadre d'un développement professionnel qu'elles qualifient de continu lorsque les enseignants se trouvent, après leur formation initiale et leur insertion professionnelle, dans la phase de formation continue de leur carrière. Les phases ou les étapes visant à décrire le cheminement de la carrière enseignante relèvent d'une perspective développementale du développement professionnel. La présente étude tient compte des phases suivant la formation initiale en considérant les enseignants qui s'inscrivent dans la phase d'insertion professionnelle ainsi que ceux qui ont acquis une expérience certaine et qui se situent implicitement dans la phase de formation continue de leur carrière.



Au Québec, poursuivre son développement professionnel est une responsabilité et un devoir de l'enseignant (Gouvernement du Québec, 2020). En effet, la Loi sur l'instruction publique stipule qu'il « est du devoir de l'enseignant de prendre les mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle » (RLRQ, c.1-13-3, art. 22). Depuis le 1er juillet 2021, l'obligation de suivre au moins 30 heures de formation continue sur deux années scolaires est entrée en vigueur (<http://lafse.org/>). Les enseignants peuvent notamment opter pour lire des ouvrages spécialisés ou encore participer à un colloque, à une conférence ou à une formation offerte par leur centre de services scolaire ou leurs pairs (source de soutien formel interne) ou encore par un organisme, une université ou le ministère (source de soutien formel externe) (RLRQ, c.1-13-3, art. 22.0.1.).

1. Présentation des résultats issus de l'enquête sur les besoins de soutien

Cette première partie du rapport fait état des résultats issus de l'enquête menée par l'équipe de recherche au regard des besoins de soutien reçus et perçus par les membres du personnel enseignant et non enseignant du CSS des Samares et, conséquemment, il rapporte les résultats liés à leur développement professionnel.

En premier lieu, il sera question des **besoins de soutien exprimés** et de **l'adéquation du soutien reçu** à cet effet. Dans l'ensemble, le personnel du CSS présente un besoin général de soutien faible à moyen et rapporte recevoir un soutien général équivalent. Cependant, l'adéquation entre les besoins et le soutien reçu montre que 46 % des enseignants, 42 % du personnel non enseignant fréquemment en interaction avec les élèves et 30 % du personnel non enseignant rarement en interaction avec les élèves présentent un besoin de soutien supérieur au soutien reçu.

Les besoins de soutien liés à la différenciation des pratiques éducatives présentent l'inadéquation la plus importante entre besoin de soutien et soutien reçu, particulièrement chez les enseignants. L'inadéquation du soutien reçu et des besoins de soutien liée au développement professionnel et au bien-être est seconde en importance et touche l'ensemble des catégories de répondants. D'autres besoins de soutien spécifiques sont également déficitaires par rapport au soutien reçu. C'est le cas du soutien à la compréhension des rouages administratifs, particulièrement chez le personnel non enseignant. De plus, le personnel en insertion professionnelle (moins de 5 ans d'expérience) présente généralement de plus grands besoins de soutien, ainsi que le personnel d'écoles secondaires.

Les besoins de soutien liés à la différenciation des pratiques éducatives présentent l'inadéquation la plus importante entre besoin de soutien et soutien reçu, particulièrement chez les enseignants.



En second lieu, il sera question de la **provenance du soutien** et de la **pertinence du soutien reçu** de la part de ces sources. Le personnel du CSS rapporte en moyenne recevoir le soutien d'entre 50 % et 60 % des sources proposées et semble satisfait de la pertinence du soutien reçu. Le soutien des sources informelles et des collègues est rapporté par entre 80 % et 90 % des répondants et celui de sources d'ordre organisationnel

par entre 75 % et 80 % des répondants. Ce sont entre 35 % et 85 % des répondants qui se sont prévalus du soutien de sources d'ordre pédagogique (pour le personnel non enseignant rarement en interaction avec les élèves, ce soutien est reçu principalement par les gestionnaires). Finalement, le soutien de sources formelles externes rejoint entre 30 % et 70 % des répondants (en fonction de leur profil d'emploi). Dans tous les cas, une majorité de répondants considère le soutien reçu moyennement ou très pertinent.

En troisième lieu, il sera question du **soutien formel** reçu au cours de cinq années précédant l'enquête et de **ses retombées**. Ce sont 81 % des enseignants, 79 % du personnel professionnel éducatif, 80 % des gestionnaires, 48 % du personnel de soutien éducatif et 30 % du personnel administratif et de soutien qui rapportent avoir bénéficié d'un soutien de cette nature. En moyenne, les répondants concernés ont perçu des retombées moyennement significatives au soutien reçu. Les retombées pédagogiques et le développement de nouvelles habiletés sont les plus prévalents, suivies par les retombées écologiques et les retombées psychologiques. Cependant, on remarque que l'accès au soutien formel ne va pas nécessairement de pair avec la perception de retombées significatives sur la prestation générale de travail, particulièrement chez les enseignants expérimentés avec brevet et le personnel de soutien éducatif.

En dernier lieu, il sera question des **limites perçues à un plein engagement dans un processus de développement professionnel**. Les deux principales limites identifiées par les répondants sont le manque de temps (55 %) et la surcharge de travail (49 %). Les enseignants perçoivent généralement rencontrer le plus de limites. En effet, 80 % d'entre eux en rencontrent au moins une, contre 58 % des non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves et 52 % des non-enseignants rarement en interaction avec les élèves.

1.1. Besoins de soutien et soutien reçu

Dans le cadre du questionnaire, 35 besoins de soutien spécifiques ont été proposés aux répondants du CSS. Certains de ces besoins ont été regroupés sous quatre dimensions dont la pertinence diverge pour les différentes catégories de répondants. La dimension **des besoins liés au développement professionnel et au bien-être** ainsi que la dimension des **besoins liés à la socialisation organisationnelle** s'adressent toutes deux à l'ensemble des répondants. La dimension des **besoins liés à la différenciation des pratiques éducatives** s'adresse aux enseignants et aux non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves. Et finalement, la dimension des **besoins liés à l'enseignement** s'adresse uniquement aux enseignants.

Ces dimensions sont détaillées dans les sections suivantes, après une présentation du besoin général de soutien, du soutien reçu puis de l'adéquation entre les deux. Par la suite, des informations plus spécifiques sont fournies pour mieux comprendre la situation des participants regroupés au sein des trois principales catégories. Certains besoins de soutien spécifiques sont également discutés.

Un score a été calculé afin de rendre compte du besoin de soutien général au moyen des réponses fournies aux questions constituant les quatre dimensions identifiées. Ce score entre 1 et 3 peut être interprété comme suit : 1,00 à 1,50 peu besoin de soutien ; 1,51 à 2,49 besoin de soutien moyen ; 2,50 à 3,00 besoin de soutien important. La Figure 1 présente les scores moyens obtenus par les répondants.

FIGURE 1. Scores moyens pour le besoin général de soutien pour les principales catégories de répondants (n=608)



Il est bon de noter que puisque les dimensions utilisées pour le calcul des scores diffèrent en fonction du type d'emploi (voir début de la section), il est impossible d'effectuer une comparaison directe entre les catégories de répondants. Cependant, dans l'ensemble, on remarque que le besoin général de soutien exprimé apparaît peu criant, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de nombreuses dimensions pour lesquelles des besoins moyens ou importants ont été identifiés chez une majorité de répondants.

Un autre score a été calculé pour rendre compte du soutien général reçu. Ce score entre 0 et 1 peut être interprété comme suit : 0,00 à 0,25 peu de soutien reçu ; 0,26 à 0,74 moyennement de soutien reçu ; 0,75 à 1,00 beaucoup de soutien reçu. La Figure 2 présente les scores moyens obtenus par les répondants.

FIGURE 2. Scores moyens pour le soutien général reçu pour les principales catégories de répondants (n=616)

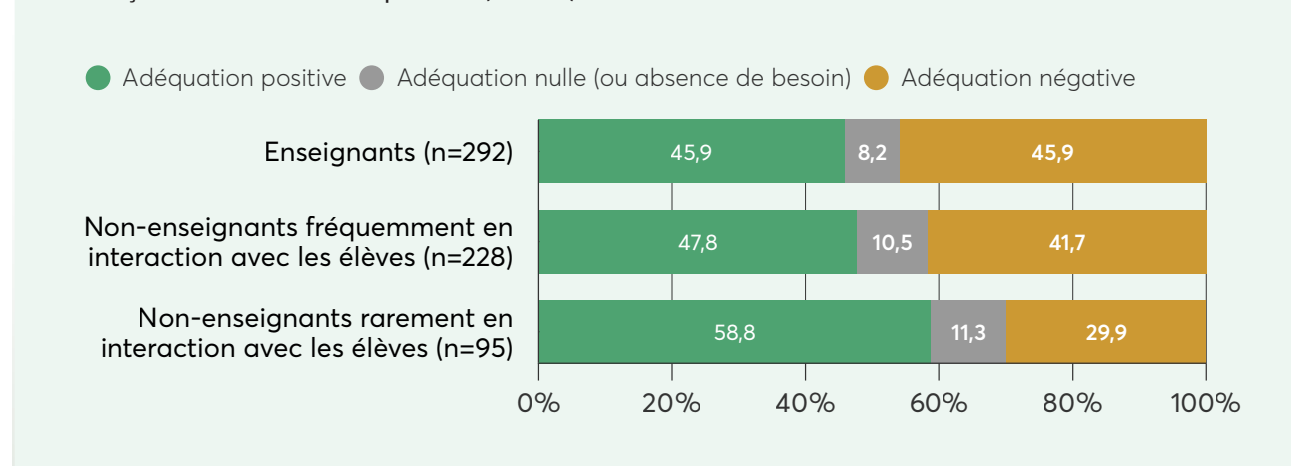


Bien que toute comparaison puisse uniquement être effectuée sur une base informative, il apparaît que, dans l'ensemble, les enseignants, les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves et les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves perçoivent avoir reçu un soutien significatif pour une minorité des thèmes abordés (que ce soutien ait été pressenti comme nécessaire ou non).

Finalement, afin d'estimer l'adéquation entre les besoins de soutien exprimés et le soutien reçu, une valeur positive (1) a été attribuée à chaque instance d'un soutien significatif reçu (qu'un besoin ait été exprimé

ou non), et une valeur négative (-1) lorsqu'un besoin moyen ou important est rapporté sans que le répondant ait reçu un soutien qu'il juge significatif. Lorsqu'aucun besoin n'est exprimé et qu'aucun soutien n'est reçu, une valeur nulle (0) est attribuée. Un score général d'adéquation des besoins de soutien et du soutien reçu a été calculé par addition. La Figure 3 présente les proportions de répondants en fonction du score d'adéquation obtenu, soit ceux présentant une adéquation positive (soutien reçu égal ou supérieur au besoin exprimé), une adéquation négative (besoin de soutien exprimé supérieur au soutien reçu), ou une adéquation nulle (équivalence des instances de soutien désiré reçu et non reçu, ou absence de besoin de soutien exprimé).

FIGURE 3. Proportions de répondants en fonction de l'adéquation générale entre le soutien reçu et les besoins exprimés (n=619)



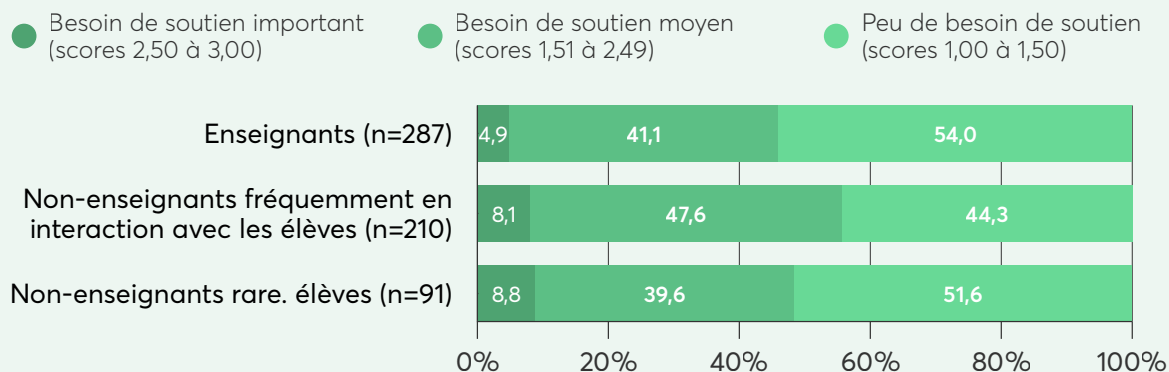
Dans l'ensemble, on remarque qu'un peu moins de la moitié des enseignants (45,9 %) et des non-enseignants en interaction fréquente avec les élèves (41,7 %), et un peu moins du tiers (29,9 %) des non-enseignants rarement en interaction avec les élèves présentent un besoin de soutien supérieur au soutien reçu.

Afin d'obtenir un portrait plus complet des besoins de soutien et du soutien reçu, les sections qui suivent abordent les observations d'intérêt pour les différentes dimensions des besoins de soutien.

1.1.1. Besoins de soutien liés au développement professionnel et au bien-être et soutien reçu

Les besoins de soutien liés au développement professionnel et au bien-être touchent le besoin d'être écouté, d'être rassuré, d'appartenir, de bien gérer le stress, de développer ses ressources personnelles, de persévérer et développer un rapport positif avec sa profession. Ils sont inclus dans le calcul du besoin général de soutien pour l'ensemble des catégories de répondants. La Figure 4 détaille dans quelles proportions les répondants ont exprimé un plus ou moins grand besoin de soutien à cet effet.

FIGURE 4. Proportions de répondants en fonction de l'importance exprimée des besoins de soutien lié au développement professionnel et au bien-être (n=588)

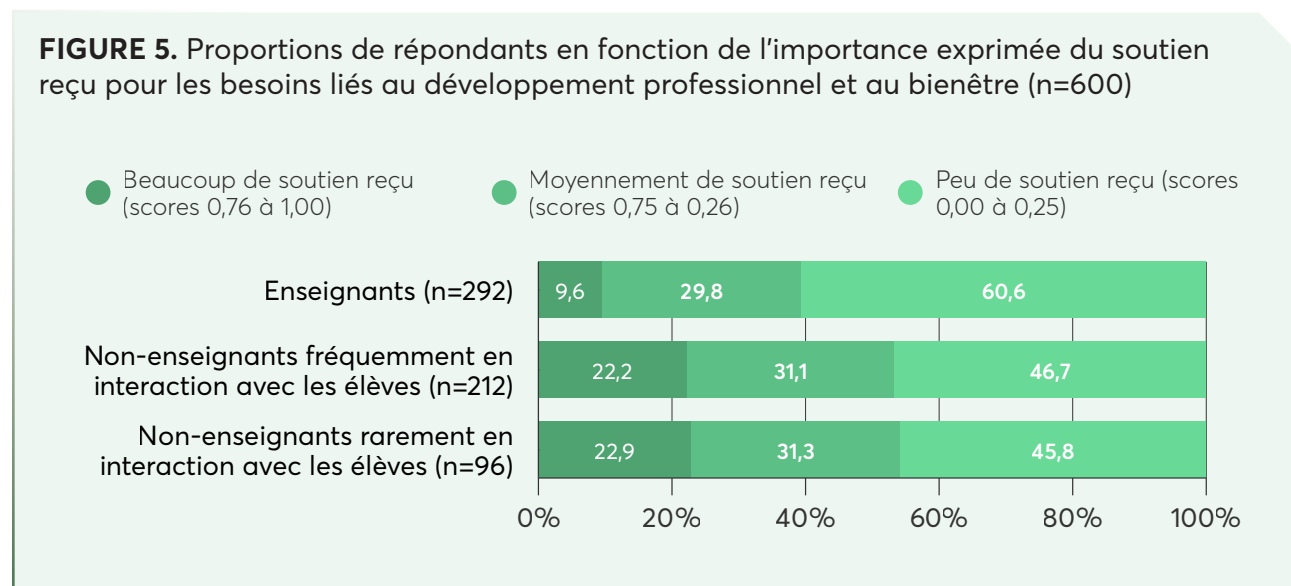


Chez les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves, ce sont, en moyenne, plus de la moitié (55,7 %) des répondants qui rapportent un besoin de soutien moyen ou important pour cette dimension, tandis que chez les enseignants (46 %) et les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves (48,4 %), ce sont près de la moitié.

Cela dit, certains besoins spécifiques ont été identifiés. Une majorité d'enseignants a estimé avoir un besoin de soutien moyen ou important en ce qui a trait à l'écoute et l'empathie (62,4 %), et à la gestion du stress (58,4 %). Une majorité du personnel non enseignant fréquemment en interaction avec les élèves a également perçu avoir un besoin de soutien moyen ou important d'être rassuré (59,2 %), écouté (60 %), soutenu dans la gestion du stress (64,3 %) et soutenu dans le développement de leurs ressources personnelles (60,5 %). Chez le personnel non enseignant rarement en interaction avec les élèves, ces mêmes besoins de soutien moyens ou importants sont également présents. Ce sont toutefois une petite minorité des répondants (entre 5 % et 15 %) pour lesquels ces différents besoins de soutien liés au développement professionnel et au bien-être s'avèrent importants.



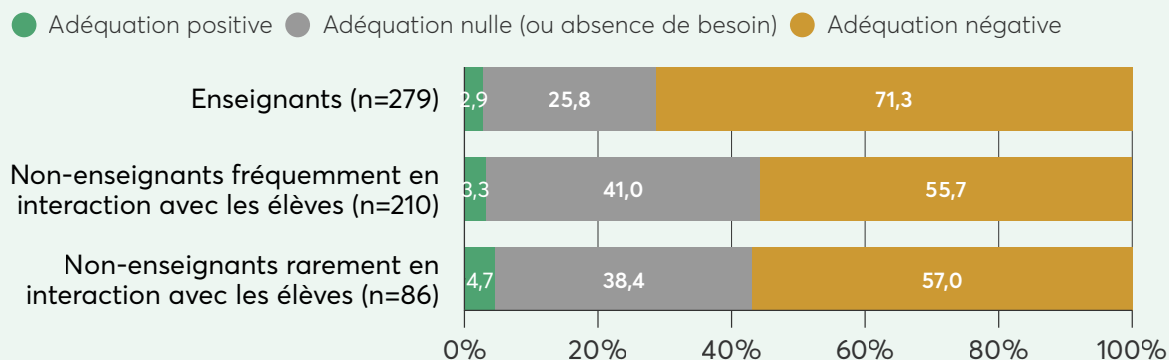
Les répondants ont également évalué dans quelle mesure un soutien significatif a été reçu pour les sept items de cette dimension. La Figure 5 détaille dans quelles proportions les répondants ont exprimé un plus ou moins grand soutien reçu à cet effet.



Chez les enseignants, ce sont moins de la moitié (39,4 %) des répondants qui rapportent avoir reçu beaucoup ou moyennement de soutien pour cette dimension, tandis que chez les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves (53,3 %) et chez les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves (54,2 %) ce sont un peu plus de la moitié des répondants. C'est la proportion d'enseignants rapportant beaucoup de soutien qui différencie cette catégorie de répondants des deux autres.

L'adéquation entre les besoins exprimés et le soutien reçu à cet effet est telle que ce sont moins de la moitié des enseignants (41,4 %) et des non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves (43,7 %), ainsi que plus du quart des non-enseignants rarement en interaction avec les élèves (28,4 %) pour lesquels les instances de soutien reçu sont moindres que les besoins identifiés. La Figure 6 présente ces proportions plus en détail.

FIGURE 6. Proportions de répondants en fonction de l'adéquation entre le soutien reçu et les besoins liés au développement professionnel et au bien-être (n=615)

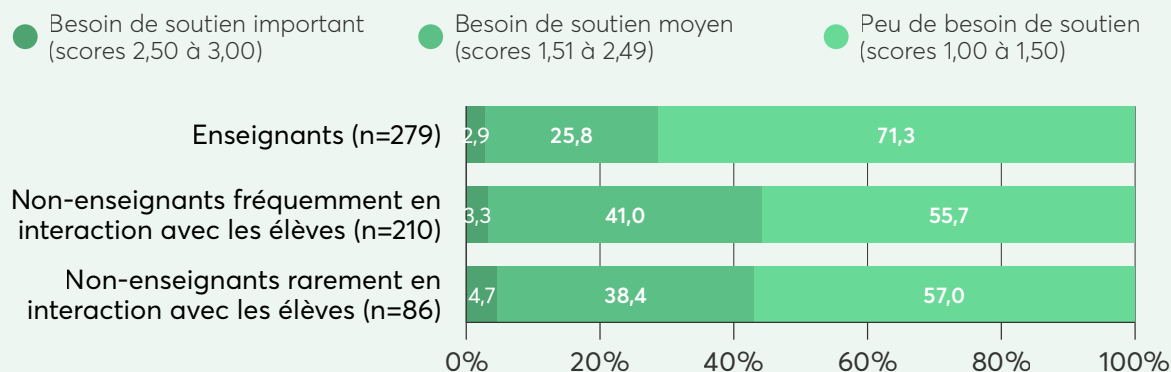


En ce qui a trait aux besoins spécifiques discutés préalablement, on constate qu'un soutien significatif a été reçu par plusieurs des répondants. Par exemple, ce sont seulement 18,9 % du personnel non enseignant rarement en interaction avec les élèves qui perçoivent ne pas avoir reçu de soutien significatif en relation avec leur besoin d'être écoutés (les autres ayant reçu du soutien ou n'ayant pas exprimé ce besoin). Cela dit, certains déficits plus importants demeurent. En effet, près du tiers des enseignants (31,2 %) et des non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves (31,6 %) ont exprimé le besoin d'être rassurés sans avoir reçu un soutien jugé significatif à cet effet. De même, moins de la moitié des enseignants (42,5 %) et des non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves (40,6 %) et près du tiers des non-enseignants rarement en interaction avec les élèves (29,8 %) rapportent ne pas avoir reçu le soutien désiré en relation avec la gestion du stress. De plus, 32,9 % des enseignants et 40,6 % des non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves rapportent ne pas avoir reçu le soutien désiré dans le développement de leurs ressources personnelles (ex. : confiance en soi). Finalement, certains besoins moins présents chez le personnel ont également reçu un soutien moindre, ce qui peut expliquer que, par exemple, près du tiers des enseignants (35,6 %) et des non-enseignants en interaction fréquente avec les élèves (33 %) ne se sentent pas significativement soutenus dans la construction d'un rapport positif avec leur profession.

1.1.2. Besoins de soutien liés à la socialisation organisationnelle et soutien reçu

Les besoins de soutien liés à la socialisation organisationnelle touchent le besoin de se familiariser avec l'environnement de travail, de s'intégrer à l'équipe-école, de s'adapter à la culture du milieu, de comprendre les rouages administratifs et de connaître les attentes institutionnelles à l'égard du personnel. Ils sont inclus dans le calcul du besoin général de soutien pour l'ensemble des catégories de répondants. La Figure 7 détaille dans quelles proportions les répondants ont exprimé un plus ou moins grand besoin de soutien à cet effet.

FIGURE 7. Proportions de répondants en fonction de l'importance exprimée des besoins de soutien organisationnels (n=576)



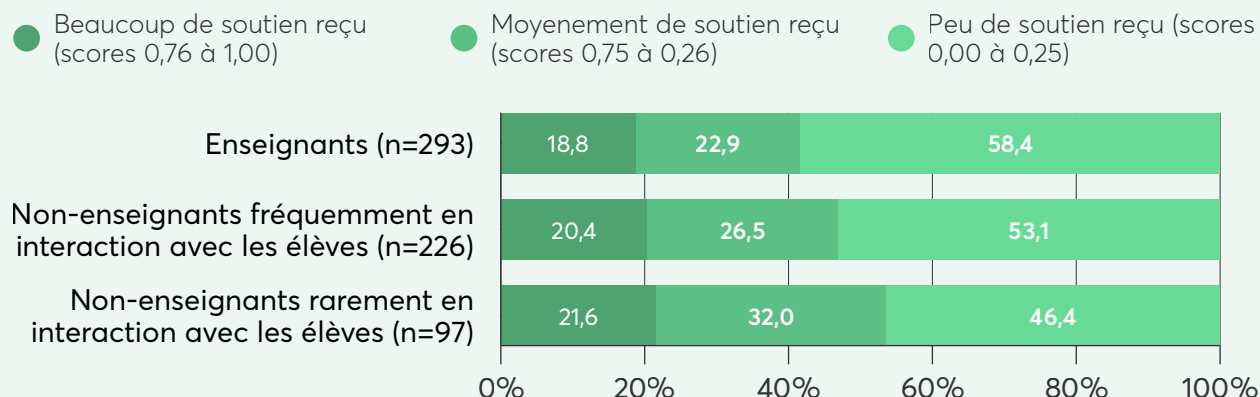
Chez les enseignants, ce sont près du tiers (28,7 %) des répondants qui, en moyenne, rapportent un besoin de soutien moyen ou important pour cette dimension, tandis que chez les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves (44,3 %) et chez les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves (43,1 %), ce sont en moyenne moins de la moitié des répondants.



Toutefois, certains besoins spécifiques ont pu être identifiés, particulièrement en ce qui a trait à la compréhension des rouages administratifs et des attentes institutionnelles. Une majorité de répondants rapporte un besoin de soutien moyen ou important pour la compréhension des rouages administratifs soit 55,6 % des enseignants, 70,2 % du personnel non enseignant en interaction fréquente avec les élèves et 72,2 % de ceux rarement en interaction avec les élèves. De même, une majorité du personnel non enseignant fréquemment en interaction avec les élèves (56,5 %) et rarement en interaction avec les élèves (52,2 %) désire mieux comprendre les attentes institutionnelles à leur égard.

Les répondants ont évalué dans quelle mesure un soutien significatif a été reçu pour les cinq questions de cette dimension. La Figure 8 détaille dans quelles proportions les répondants ont rapporté un plus ou moins grand soutien reçu à cet effet.

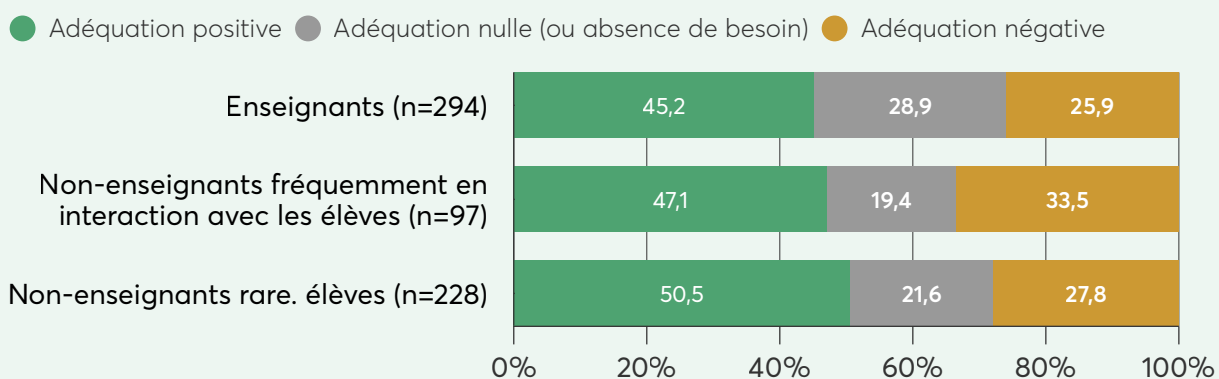
FIGURE 8. Proportions de répondants en fonction de l'importance exprimée du soutien reçu pour les besoins organisationnels (n=616)



C'est moins de la moitié des enseignants (41,7 %) et près de la moitié du personnel non enseignant fréquemment en interaction avec les élèves (46,9 %) et rarement en interaction avec les élèves (53,6 %) qui rapportent avoir reçu beaucoup ou moyennement de soutien pour cette dimension.

L'adéquation entre les besoins exprimés et le soutien reçu à cet effet est telle que ce sont en moyenne le quart des enseignants (25,9 %) et des non-enseignants rarement en interaction avec les élèves (27,8 %), et le tiers des non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves (33,5 %) pour lesquels les instances de soutien reçu sont moindres que les besoins identifiés. La Figure 9 présente ces proportions.

FIGURE 9. Proportions des répondants en fonction de l'adéquation entre le soutien reçu et les besoins de soutien organisationnel (n=619)



[...] des besoins de soutien importants ont été rapportés en relation avec la compréhension des rouages administratifs et la connaissance des attentes institutionnelles.

Comme mentionné précédemment, des besoins de soutien importants ont été rapportés en relation avec la compréhension des rouages administratifs et la connaissance des attentes institutionnelles. Le déficit de soutien en ce qui a trait à la compréhension des rouages administratifs touche près du tiers des enseignants (29,6 %), la moitié du personnel non enseignant fréquemment en interaction avec les élèves (51,8 %), et moins de la moitié du personnel non enseignant rarement en interaction avec les élèves (39,8 %).

1.1.3. Besoins de soutien en enseignement et soutien reçu

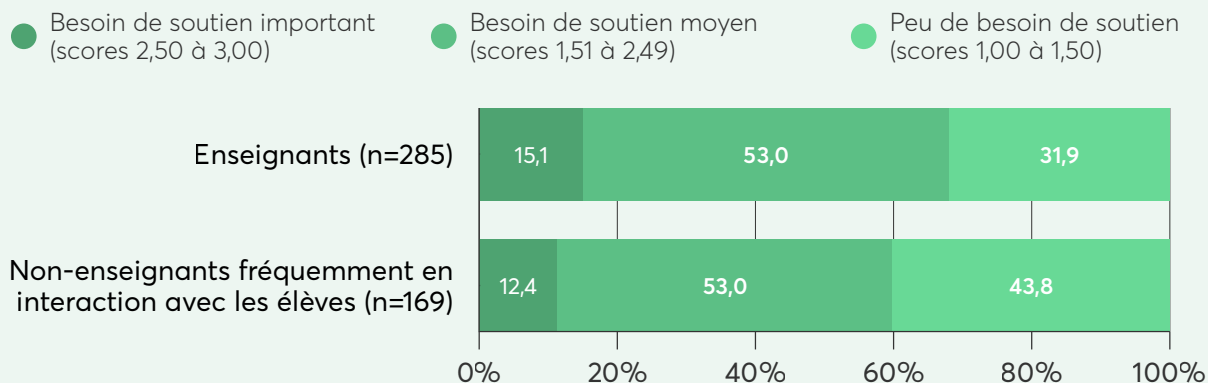
Les besoins de soutien liés à l'enseignement touchent trois compétences de base, soit l'appropriation et la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), la planification des apprentissages et l'évaluation des apprentissages. Ces besoins sont inclus dans le calcul du besoin général de soutien uniquement pour les enseignants. Ainsi, c'est près du tiers des enseignants (35,1 %) qui rapporte nécessiter moyennement ou beaucoup de soutien dans cette dimension. Pour ce qui est du soutien reçu à cet effet, une proportion similaire (34 %) considère avoir reçu moyennement ou beaucoup de soutien. L'adéquation entre les besoins de soutien en enseignement et le soutien reçu est telle que les trois-quarts (73,5 %) d'entre eux a reçu un soutien significatif supérieur ou égal au besoin exprimé.



1.1.4. Besoins de soutien liés à la différenciation des pratiques éducatives et soutien reçu

Les besoins de soutien liés à la différenciation des pratiques touchent la gestion des comportements, la motivation des élèves, la gestion des différents rythmes d'apprentissage, la différenciation pédagogique ou la différenciation des méthodes d'intervention, l'intégration des élèves en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA), la progression des élèves HDAA, la réponse appropriée aux besoins des élèves en difficulté (autres que HDAA) et le choix de défis appropriés pour les élèves à haut potentiel. Ils sont inclus dans le calcul du besoin général de soutien pour les enseignants et les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves. La Figure 10 détaille dans quelles proportions ces répondants ont exprimé un plus ou moins grand besoin de soutien à cet effet.

FIGURE 10. Proportions de répondants en fonction de l'importance exprimée des besoins de soutien liés à la différenciation des pratiques éducatives (n=454)

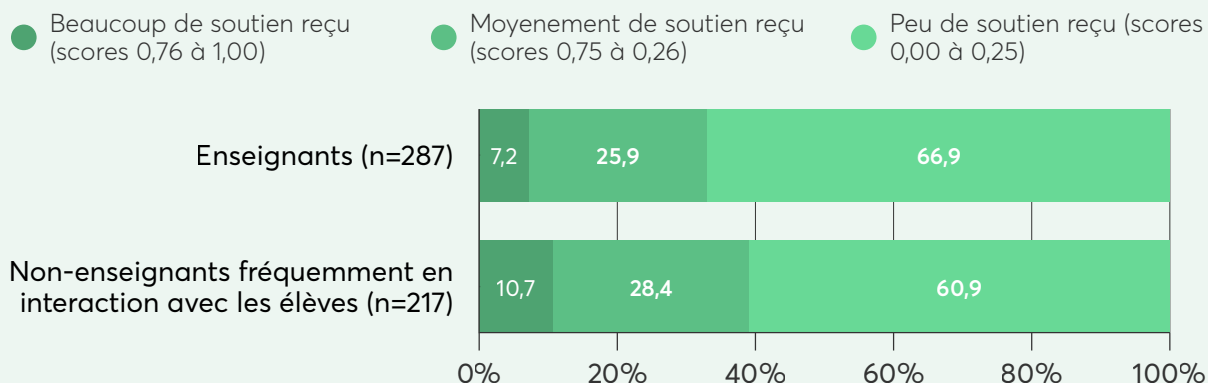


On constate qu'une proportion légèrement plus grande d'enseignants (68,1 %) que de personnel non enseignant fréquemment en interaction avec les élèves (65,4 %) a exprimé avoir un besoin de soutien moyen ou important pour la différenciation des pratiques.

Il est difficile d'identifier les besoins les plus criants chez les enseignants puisque pour toutes les questions, la proportion de répondants rapportant un besoin moyen ou important dépasse la moitié des répondants. Cela dit, pour la gestion des comportements difficiles, cette proportion atteint 74,2 % (21,8 % pour un besoin important), et, pour la réponse appropriée aux besoins des élèves en difficulté (autres que HDAA), cette proportion atteint 73,9 % (27,2 % pour un besoin important). Chez les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves, les proportions de répondants rapportant un besoin de soutien moyen ou important dépassent la moitié des répondants pour la gestion des comportements (60,9 %), la motivation des élèves (59,9 %) et l'intégration des élèves HDAA (63,6 %).

Le personnel éducatif a évalué dans quelle mesure un soutien significatif a été reçu pour les huit questions de cette dimension. La Figure 11 détaille dans quelles proportions ces répondants ont rapporté un plus ou moins grand soutien reçu à cet effet.

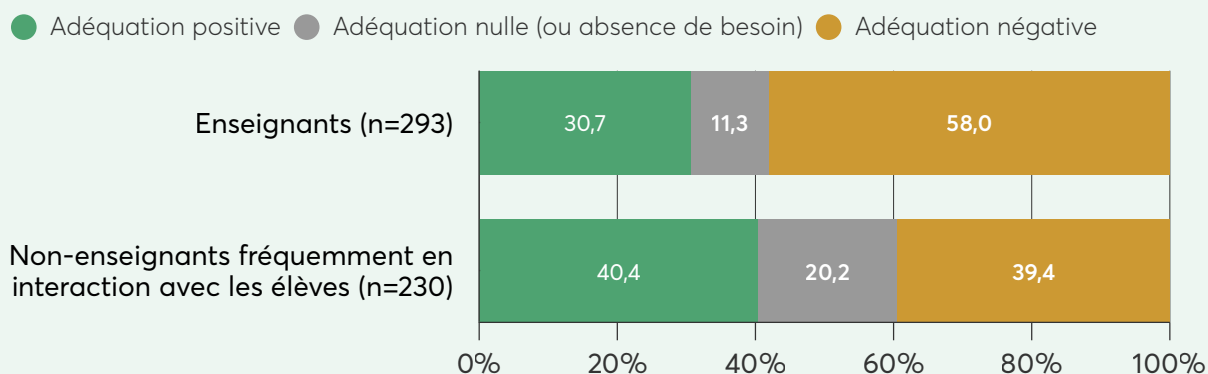
FIGURE 11. Proportions de répondants en fonction de l'importance exprimée du soutien reçu pour les besoins liés à la différenciation des pratiques éducatives (n=504)



Chez les enseignants, c'est le tiers (33,1 %) des répondants qui a reçu beaucoup ou moyennement de soutien avec la différenciation des pratiques, tandis qu'au sein du personnel non enseignant fréquemment en interaction avec les élèves c'est le tiers (39,1 %) des répondants qui rapporte un soutien similaire.

L'adéquation entre les besoins exprimés et le soutien reçu à cet effet est telle que c'est une majorité (58 %) d'enseignants et 39,4 % du personnel non enseignant fréquemment en interaction avec les élèves pour qui les instances de soutien reçu sont moindres que les besoins identifiés. La Figure 12 présente ces proportions. Le déficit de soutien est significativement plus important chez les enseignants avec brevet en insertion professionnelle que chez les autres enseignants.

FIGURE 12. Proportions de répondants en fonction de l'adéquation entre le soutien reçu et les besoins liés à la différenciation des pratiques éducatives (n=523)



En ce qui a trait aux besoins spécifiques discutés préalablement, on remarque que certains thèmes ont fait l'objet de plus de soutien. Par exemple, c'est le tiers (33 %) des enseignants et le quart des non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves (26,4 %) qui rapportent ne pas avoir reçu le soutien désiré en

matière de gestion des comportements difficiles. Cela dit, moins de soutien a été reçu pour d'autres besoins importants, ce qui pourrait expliquer que près de la moitié des enseignants rapportent un déficit de soutien en ce qui a trait à la motivation (47,1 %), à la gestion des différents rythmes d'apprentissage (49,7 %) et à la différenciation pédagogique (49,3 %). Chez les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves, les besoins de soutien les plus importants n'ayant pas été adressés sont l'intégration des élèves HDAA (32,2 % des répondants), la réponse appropriée aux besoins des élèves en difficulté autres que HDAA (31,6 %), le choix de défis appropriés pour les élèves à haut potentiel (30,1 %) et la motivation (30,2 %).

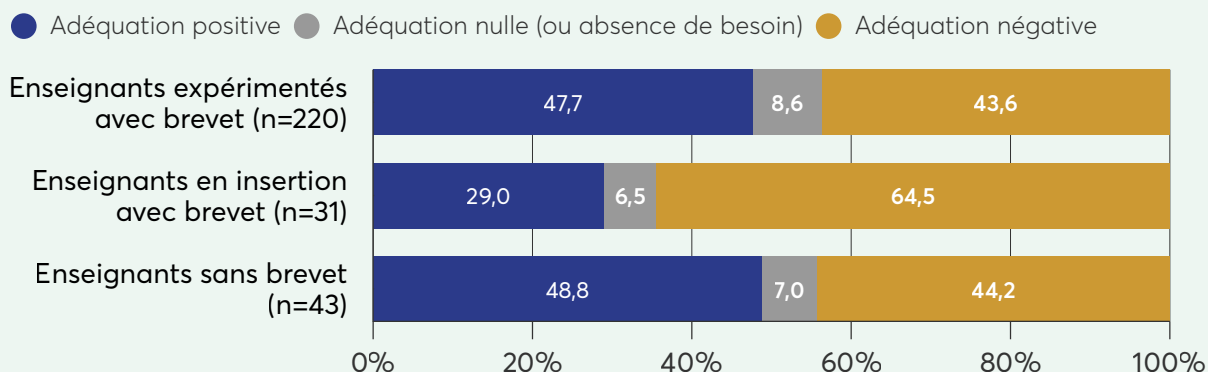


1.1.5. Besoins de soutien et soutien reçu chez les enseignants

Parmi les enseignants (n=294), on peut comparer les besoins et le soutien reçu par les enseignants expérimentés avec brevet (n=220), les enseignants avec brevet en insertion professionnelle (n=31) et les enseignants sans brevet (n=43) en fonction de l'ensemble des dimensions abordées par le questionnaire. Comparativement aux enseignants expérimentés, on remarque deux choses, l'une étant que les enseignants en insertion avec brevet et les enseignants sans brevet présentent un besoin général de soutien significativement plus important et l'autre étant que les enseignants sans brevet rapportent en moyenne recevoir davantage de soutien. La Figure 13 présente les proportions d'enseignants des différentes sous-catégories de statut d'emploi en fonction de l'adéquation générale de leurs besoins de soutien et du soutien reçu. On constate que les enseignants en insertion professionnelle avec brevet (64,5 %) sont significativement plus nombreux que leurs collègues expérimentés à rapporter un déficit général de soutien par rapport aux besoins exprimés.

les enseignants en insertion professionnelle avec brevet sont significativement plus nombreux que leurs collègues expérimentés à rapporter un déficit général de soutien par rapport aux besoins exprimés.

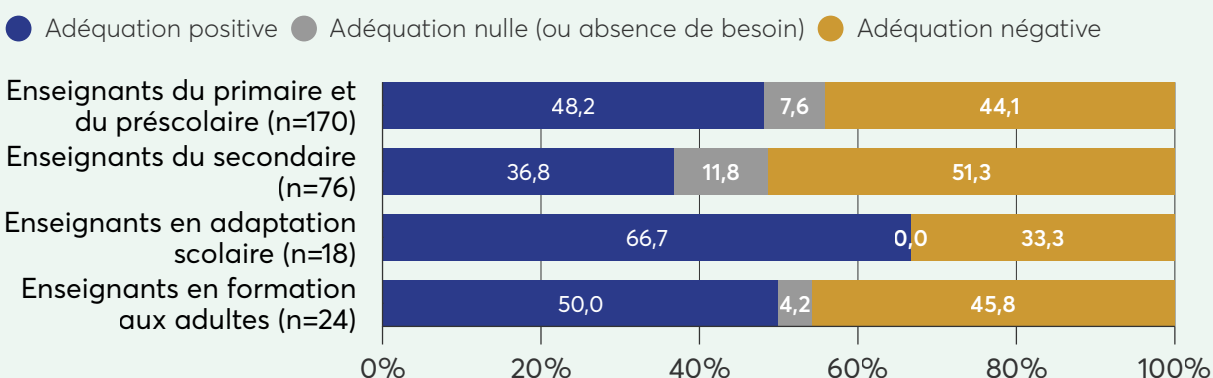
FIGURE 13. Proportions de répondants selon l'adéquation générale entre les besoins de soutien et le soutien reçu chez les enseignants en fonction du statut d'emploi (n=294)



On peut également comparer les besoins et le soutien reçu par les enseignants du primaire et de l'éducation préscolaire (n=170), les enseignants du secondaire (n=76), ceux en adaptation scolaire (n=18) et ceux à la formation aux adultes (n=24). Comparativement à leurs collègues, ce sont les enseignants du secondaire qui présentent le besoin général de soutien le plus important. La Figure 14 présente les proportions d'enseignants de différents secteurs en fonction de l'adéquation générale de leurs besoins de soutien et du soutien reçu.

[...] ce sont les enseignants du secondaire qui présentent le besoin général de soutien le plus important.

FIGURE 14. Proportions de répondants selon l'adéquation générale entre les besoins de soutien et le soutien reçu chez les enseignants en fonction du secteur d'enseignement (n=288)



On remarque que les enseignants du secondaire (51,3 %) sont particulièrement nombreux à rapporter un déficit général de soutien par rapport aux besoins exprimés comparativement à leurs collègues, tandis que les enseignants en adaptation scolaire (33,3 %) rapportent le moins souvent un tel déficit.

Les besoins de soutien liés à la différenciation des pratiques pédagogiques offrent un portrait plutôt similaire au portrait d'ensemble, tant pour ce qui est des proportions d'enseignants présentant un besoin de soutien supérieur au soutien reçu en fonction des statuts d'emploi (74,2 % des enseignants avec brevet en insertion professionnelle, 56,2 % des enseignants expérimentés avec brevet, 55,8 % des enseignants sans brevet) qu'en fonction des secteurs d'enseignement (68,4 % des enseignants du secondaire, 56,8 % des enseignants du primaire et de l'éducation préscolaire, 50 % des enseignants à la formation aux adultes, 33,3 % des enseignants en adaptation scolaire).



Pour les besoins de soutien liés au développement professionnel et au bien-être, la tendance générale demeure entre les enseignants de différents statuts d'emploi (61,3 % des enseignants avec brevet en insertion professionnelle, 39,1 % des enseignants sans brevet, 39 % des enseignants expérimentés avec brevet). Cependant, en ce qui a trait aux secteurs d'enseignement, on remarque que la tendance générale quant aux proportions d'enseignants présentant un besoin de soutien supérieur au soutien reçu demeure pour les enseignants du secondaire (46,1 %) et les enseignants du primaire et de l'éducation préscolaire (40,5 %), mais que les enseignants en adaptation scolaire (33,3 %) et les enseignants à la formation aux adultes (33,3 %) présentent tous deux la plus faible inadéquation.

Pour les besoins organisationnels, le déficit de soutien présent chez les enseignants avec brevet en insertion professionnelle (41,9 %) ainsi que chez les enseignants sans brevet (44,2 %) est significativement plus important que celui présent chez les enseignants expérimentés avec brevet (20 %). En relation avec les secteurs d'enseignement, on remarque que les enseignants du secondaire (30,3 %) et les enseignants en formation professionnelle (33,3 %) présentent tous deux les inadéquations les plus importantes, tandis que les enseignants en adaptation scolaire (22,2 %) et les enseignants du primaire et de l'éducation préscolaire (21,8 %) présentent les inadéquations les plus faibles.

Quant aux besoins liés à l'enseignement, on observe de plus importantes inadéquations chez les enseignants en insertion professionnelle avec brevet (29 %) et les enseignants sans brevet (25,4 %) que chez les enseignants expérimentés avec brevet (12,3 %). Parallèlement, les enseignants en adaptation scolaire (16,7 %) et les enseignants du primaire et de l'éducation préscolaire (16,5 %) présentent des inadéquations supérieures aux enseignants en formation aux adultes (8,3 %) et aux enseignants du secondaire (13,2 %).

Certains besoins spécifiques ont précédemment été mis en évidence en raison de l'importante proportion

d'enseignants percevant ne pas recevoir le soutien nécessaire. À cet effet, les enseignants avec brevet en insertion professionnelle présentent un déficit de soutien particulièrement important pour la gestion du stress (58,1 %) et la compréhension des rouages administratifs (51,2 %). De plus, des déficits importants pour d'autres besoins viennent s'ajouter, comme celui d'être rassurés (54,8 %), de développer leurs ressources personnelles (54,8 %) et de connaître les attentes institutionnelles à leur égard (58,1 %). Les enseignants ne possédant pas de brevet sont également surreprésentés (51,2 %) parmi ceux rapportant ne pas recevoir le soutien nécessaire afin de mieux comprendre les rouages administratifs. Parallèlement, on constate un déficit de soutien important pour le soutien dans la gestion du stress chez les enseignants du secondaire (50 %). De plus, une majorité d'enseignants à la formation aux adultes (62,5 %) désirent davantage de soutien pour se familiariser avec leur milieu de travail.

Parmi les besoins spécifiques de soutien liés à l'enseignement, c'est pour l'évaluation des apprentissages que le déficit de soutien rapporté par les enseignants avec brevet en insertion professionnelle (38,7 %) et par les enseignants sans brevet (32,6 %) est le plus important par rapport à celui rapporté par les enseignants expérimentés avec brevet (15 %). Parallèlement, plusieurs enseignants en adaptation scolaire (27,8 %) rapportent nécessiter davantage de soutien pour la planification des activités d'apprentissage. Le manque de soutien lié à la différenciation pédagogique est important pour tous les enseignants et davantage pour les enseignants avec brevet en insertion professionnelle et pour les enseignants sans brevet. Par exemple, le déficit de soutien chez les enseignants avec brevet en insertion atteint 77,4 % des répondants pour la gestion des différents rythmes d'apprentissage et 64,5 % des répondants pour la différenciation pédagogique, et le déficit de soutien chez les enseignants sans brevet atteint 51,2 % des répondants pour la progression des élèves HDAA. Parallèlement, les enseignants du secondaire présentent un déficit de soutien particulièrement important pour la différenciation pédagogique (64,5 %) et la motivation des apprenants (67,1 %).

[U]ne majorité d'enseignants à la formation aux adultes (62,5 %) désirent davantage de soutien pour se familiariser avec leur milieu de travail.

Finalement, certains besoins d'intérêt n'ont pu être associés aux dimensions détaillées précédemment. Par exemple, près du tiers des enseignants n'a pas reçu le soutien désiré quant à l'utilisation des TICs (35,3 %), au besoin d'assistance directe en classe (30,1 %) et à la participation des parents dans le cheminement de leur enfant (33,9 %).

Les entretiens de groupes apportent un éclairage au regard des besoins de soutien des enseignants, selon les dimensions abordées dans le questionnaire. Ainsi, au sujet des besoins de soutien liés à la différenciation des pratiques pédagogiques, les enseignants expérimentés avec brevet mentionnent se sentir capables de faire de la différenciation, mais identifient plusieurs entraves, notamment un manque de ressources humaines (orthopédagogues et PEH), un classement inadéquat ou le nombre élevé d'élèves dans les groupes. Ils soulèvent la complexité d'identifier les difficultés spécifiques des élèves et les bons moyens pour intervenir ainsi que le temps qu'exige la planification de la réponse à ces besoins académiques. En ce qui concerne les enseignants avec brevet en insertion professionnelle, la communication entre intervenants apparaît nécessaire et un temps de concertation permettrait, selon eux, d'optimiser le soutien offert en classe. Le soutien obtenu quant à un profil de besoins chez les élèves (douance, trouble du spectre de l'autisme, etc.) devient complexe à intégrer au reste, « c'est des petites gouttes d'eau »^[3]. Du côté des enseignants sans brevet, la différenciation les amène à souligner davantage des besoins liés à la gestion des comportements des élèves devant

3 Les extraits de verbatims sont des propos rapportés pour lesquels les locuteurs ne seront pas chaque fois identifiés.

lesquels ils se sentent mal outillés. En ce sens, ils souhaiteraient accéder à plus de ressources externes (TES et guide élèves). En général, pour l'ensemble des enseignants, la différenciation pédagogique est associée à des interventions spécifiques auprès de certains élèves et à une inquiétude de mettre en jeu la progression des autres élèves de la classe. Les besoins qu'ils rapportent concernent la présence d'un autre intervenant ou l'accès à de la formation adaptée à ce qu'ils identifient respectivement comme enjeux.

En ce qui concerne les besoins de soutien liés au développement professionnel et au bien-être, les discours des enseignants au cours des entretiens de groupe ont davantage été centrés sur le bien-être. Les enseignants expérimentés avec brevet mentionnent avoir « besoin d'être rassurés par quelqu'un qui est solide dans le milieu [...], par une direction qui sait où elle s'en va ». La clarté des communications et la rapidité de réponse des conseillers pédagogiques ressortent aussi comme des éléments rassurants. Sur le plan relationnel, c'est pour les enseignants expérimentés avec brevet que les contacts humains avec la direction, maintenus tout au long de l'année et lors des changements de direction, semblent les plus importants : « J'ai connu beaucoup de directions, elles prenaient le temps le matin de voir les élèves, de venir nous parler, un petit bonjour [...] ça a une incidence sur l'équipe [...] de t'assurer que tout est beau et que tout va bien ». Les activités sociales entre collègues leur semblent favoriser « une meilleure chimie, une meilleure collaboration dans l'équipe [...] sûrement que le bien-être serait, par la bande, aussi amélioré ». En ce sens, une reconnaissance du temps investi dans un comité social serait à considérer.

Les enseignants expérimentés avec brevet mentionnent avoir « besoin d'être rassurés par quelqu'un qui est solide dans le milieu [...], par une direction qui sait où elle s'en va ».



Le besoin de reconnaissance et de valorisation des enseignants expérimentés avec brevet se distingue aussi des autres catégories. Ils souhaiteraient une reconnaissance au quotidien de la part de la direction sous forme de remerciements pour les efforts ou le temps investi. Ils identifient aussi l'importance d'une reconnaissance qui « part d'en haut » et qui est personnalisée (petits mots, carte d'anniversaire, cadeau pour souligner des étapes de carrière, etc.) : « tu sais, la tape dans le dos, la valorisation, elle devrait venir du centre de services ». Du côté des enseignants avec brevet en insertion professionnelle, le besoin d'être rassuré relève davantage de la validation des choix professionnels par le biais de rétroactions ou d'échanges avec un mentor, un CP et aussi avec d'autres enseignants qui vivent la même réalité d'insertion professionnelle, et ce, afin de mieux cerner les attentes : « on est toujours dans le doute parce qu'on pense

qu'on n'en fait jamais assez ». Le développement de ressources internes permettant de diminuer « la pression qu'on se met » est aussi soulevé par certains comme participant à leur bien-être. En ce qui a trait au bien-être des enseignants sans brevet, faire partie de l'équipe, être acceptés par leurs collègues, et ce, sans jugement sont des éléments qui apparaissent essentiels pour qu'ils se sentent rassurés et reconnus. En général, l'ensemble des enseignants identifient le partage entre collègues comme un élément agissant sur leur bien-être.

Les entretiens de groupes renseignent également au sujet des besoins organisationnels. À ce sujet, les enseignants avec brevet en insertion professionnelle soulignent que « les modalités de début de carrière ne sont pas attrayantes et facilitantes pour les nouveaux enseignants » et qu'ils ont besoin de se sentir prêts à accueillir les élèves. Ils identifient aussi, comme les enseignants sans brevet, l'importance de savoir qui fait quoi, mais ils ont aussi l'impression « que ça peut prendre du temps avant d'avoir des réponses », notamment en provenance du centre de services, et que « ça peut être compliqué », voire chronophage. Quant à eux, les enseignants sans brevet aimeraient accéder, dès l'emploi, et ce, avant d'avoir à enseigner, aux outils nécessaires (clés, adresse courriel, etc.), mais aussi aux balises à connaître pour remplir leur rôle d'enseignants : fonctionnement de l'école, ce qui doit être fait au quotidien (prise de présences, sorties de classe, etc.), à quoi s'attendre pendant l'année (moments importants) et ce qui doit être su (les logiciels, les lieux, le langage du milieu de l'éducation comme les acronymes PI, PÉ, etc.). Ils précisent qu'ils n'ont pas le temps de lire tous les documents explicatifs qui leur sont remis et qu'un temps planifié et interactif leur permettrait de s'approprier le nécessaire.

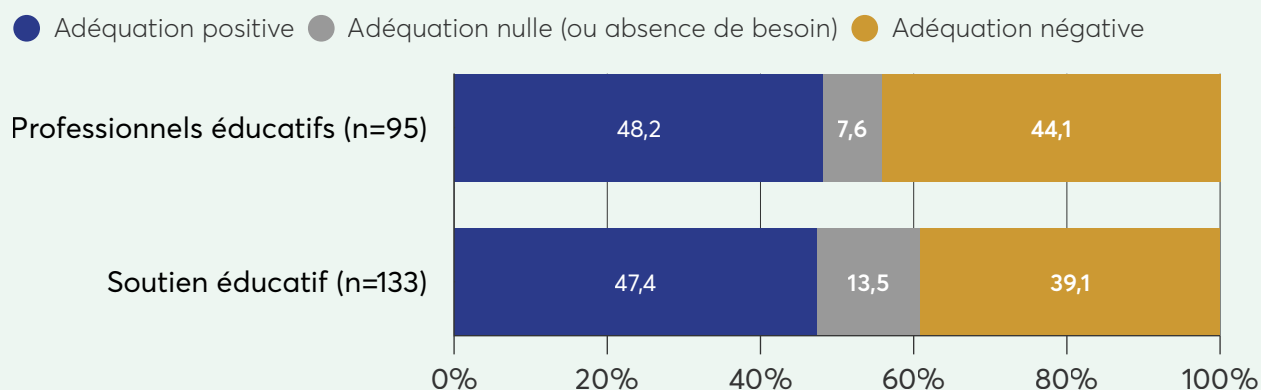
Finalement, lors des entretiens de groupes, au sujet des besoins de soutien liés à l'enseignement, le discours des enseignants expérimentés avec brevet a porté sur l'importance du partage entre enseignants et sur celle des concertations qu'ils mentionnent devoir davantage être axées sur la planification que sur la discussion de cas d'élèves. Du côté des enseignants sans brevet, c'est le manque de précision quant à la notation et à l'évaluation qui ressort.



1.1.6. Besoins de soutien et soutien reçu chez les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves

Parmi les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves (n=230), on peut comparer les besoins et le soutien reçu par les professionnels éducatifs (n=96) à ceux du personnel de soutien éducatif (n=134) en fonction des dimensions des besoins de soutien lié au développement professionnel, des besoins de soutien organisationnel et des besoins de soutien liés à la différenciation des pratiques. Lorsque l'on compare le score général pour les besoins de soutien, celui-ci s'avère légèrement supérieur chez le personnel de soutien éducatif que chez les professionnels éducatifs. Cependant, le score général pour le soutien reçu est également légèrement supérieur chez le personnel de soutien que chez les professionnels. La Figure 15 rend compte des proportions de personnel non enseignant fréquemment en interaction avec les élèves de chaque sous-catégorie en fonction de l'adéquation générale de leurs besoins de soutien et du soutien reçu.

FIGURE 15. Proportions de répondants selon l'adéquation générale entre les besoins de soutien et le soutien reçu chez les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves (n=228)



On remarque que bien qu'une proportion légèrement supérieure de professionnels éducatifs (45,3 %) que de membres du personnel de soutien éducatif (39,1 %) présente un besoin général de soutien supérieur au soutien reçu, cette différence ne s'avère pas significative.

En ce qui a trait aux différentes dimensions des besoins de soutien, c'est pour les besoins de soutien organisationnels et la différenciation des pratiques éducatives que les écarts les plus importants se situent. En effet, ce sont 40,4 % des professionnels pour 51,9 % du personnel de soutien qui perçoivent avoir reçu un soutien égal ou supérieur aux besoins d'ordre organisationnel exprimés. De plus, ce sont 35,6 % des professionnels pour 43,8 % du personnel de soutien qui perçoivent avoir reçu un soutien égal ou supérieur aux besoins exprimés pour la différenciation des pratiques éducatives.

Cependant, lorsque les besoins spécifiques de soutien sont considérés, on constate que le déficit de soutien rapporté par le personnel de soutien s'avère souvent plus important (le nombre de questions individuelles donnant lieu à un déficit pour un même individu est plus grand) que celui rapporté par les professionnels (plus d'individus ont rapporté vivre un déficit de soutien, mais pour moins de questions dans l'ensemble). Ainsi, en relation avec les besoins liés au développement professionnel et au bien-être et les besoins organisationnels, les éléments où le déficit de soutien atteint le tiers des répondants ou plus chez les professionnels éducatifs sont la gestion du stress (36,5 %), le développement de leurs ressources personnelles (32,3 %) la compréhension des rouages administratifs (47,9 %) et la connaissance des attentes institutionnelles à leur égard (30,2 %). Chez le personnel de soutien éducatif, ce sont la gestion du stress (38,1 %), le besoin d'être rassurés (30,6 %), le développement de leurs ressources professionnelles (40,3 %), le développement d'un rapport positif à la profession (32,1 %), le sentiment d'appartenance à la profession (32,1 %), la compréhension des rouages administratifs (52,2 %) et la connaissance des attentes institutionnelles à leur égard (38,1 %). Toutefois, en ce qui a trait à la différenciation des pratiques éducatives, plus de besoins sont identifiés par les professionnels (motiver : 32,3 % ; répondre aux besoins des élèves en difficulté autres que HDAA : 32,3 % ; intégrer des élèves HDAA en classe : 32,3 %) que par le personnel de soutien (soutien des élèves présentant un haut potentiel : 30,6 %) pour lesquels la proportion de répondants rapportant un déficit de soutien atteint près du tiers de ceux-ci.

Finalement, certains besoins d'intérêt n'ont pu être associés aux dimensions détaillées précédemment.

Par exemple, plus du quart du personnel non enseignant fréquemment en interaction avec les élèves n'a pas reçu le soutien désiré quant à l'utilisation des TICs (28,3 %) et au besoin d'assistance directe avec les élèves (26,1 %). De plus, une proportion non négligeable d'entre eux (37,4 %) désire se familiariser avec le PFEQ sans avoir reçu le soutien désiré.

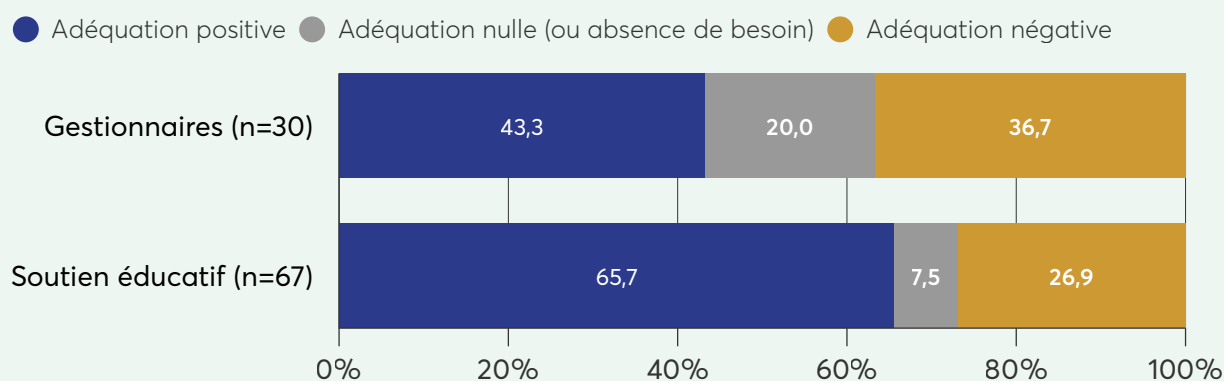
Lors des entretiens de groupe, sans indiquer qu'il s'agit d'un besoin de soutien, les membres du personnel non enseignant en interactions fréquentes avec les élèves mentionnent que la différenciation est un enjeu lorsqu'elle est liée à un champ d'expertise qui n'est pas le leur. Par ailleurs, l'existence d'une croyance que dans la fonction publique « ils n'en font jamais assez » est soulignée comme pouvant affecter leur bien-être.

[L]es membres du personnel non enseignant en interactions fréquentes avec les élèves mentionnent que la différenciation est un enjeu lorsqu'elle est liée à un champ d'expertise qui n'est pas le leur.

1.1.7. Besoins de soutien et soutien reçu chez les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves

Parmi les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves (n=98), on peut comparer les besoins et le soutien reçu par les gestionnaires (n=30) à ceux du personnel administratif et de soutien (n=68). Cette comparaison s'effectue pour les dimensions des besoins de soutien liés au développement professionnel et des besoins de soutien organisationnels. Dans l'ensemble, il semble que le besoin général de soutien du personnel administratif et de soutien soit plus important que celui observé chez les gestionnaires, mais qu'en contrepartie le soutien reçu soit également supérieur. La Figure 16 rend compte des proportions de chacune de ces sous-catégories du personnel non enseignant rarement en interaction avec les élèves en fonction de l'adéquation générale de leurs besoins de soutien et du soutien reçu.

FIGURE 16. Proportions de répondants selon l'adéquation générale des besoins de soutien et du soutien reçu chez les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves (n=97)



On remarque que la proportion de répondants dont le besoin général de soutien dépasse le soutien reçu représente le quart du personnel administratif et de soutien (26,9 %) et plus du tiers des gestionnaires (36,7 %).

Des tendances inverses sont présentes pour les deux dimensions étudiées. En ce qui a trait aux besoins liés au développement professionnel et au bien-être, une proportion significativement plus importante de gestionnaires (40 %) que du personnel administratif et de soutien (23,1 %) rapporte un déficit de soutien. En

ce qui a trait aux besoins organisationnels, le déficit de soutien chez le personnel administratif et de soutien (29,9 %) dépasse marginalement celui observé chez les gestionnaires (23,3 %).



Parmi les besoins de soutien identifiés, on peut souligner que plus du tiers des gestionnaires rapportent un déficit pour la gestion du stress (40 %) et le développement des leurs ressources personnelles (36,7 %), et que près de la moitié du personnel administratif et de soutien n'a pas reçu le soutien désiré pour comprendre les rouages administratifs en place (46,3 %).

Finalement, certains besoins d'intérêt n'ont pu être associés aux dimensions détaillées précédemment. Par exemple, plus du quart (28,8 %) du personnel administratif et 16,7 % des gestionnaires n'ont pas reçu le soutien désiré pour se familiariser avec le PFEQ.

Lors des entretiens de sous-groupes, les gestionnaires réfléchissent au besoin de bien-être et partagent en ce sens leur souhait de conserver un mandat sur quelques années, car la confiance et la collaboration s'accroissent avec le temps dans une équipe de travail. Par ailleurs, en lien avec leur propre besoin de développement professionnel, ils mettent en évidence les avantages d'un accompagnement étalé dans le temps, qui mise sur une rétroaction et un réinvestissement, plutôt que d'une formation ponctuelle d'un jour. Dans une autre perspective, plusieurs besoins de soutien, sortant des catégories établies précédemment, sont nommés par les gestionnaires. Ils traitent notamment des habiletés de communication et du sens politique à développer pour la gestion des plaintes (ex. : plaintes de parents) et pour les interventions auprès des employés difficiles. Ils relèvent de même leurs besoins liés à l'utilisation des outils technologiques pour un usage administratif (GPI, synchronisation de documents, logiciel de paye, etc.), mais également pédagogique. Finalement, certains besoins nommés sont liés à l'éthique professionnelle, afin de mieux connaître les repères actuels (ex. : en lien avec le mouvement *Me too*).

Toujours lors des entretiens de groupe, les membres du personnel administratif et de soutien identifient, quant à la dimension liée au développement professionnel et au bien-être, un besoin d'occasions de collaborer pour recevoir de la rétroaction de leurs pairs afin d'améliorer leur travail et pour favoriser la communication, mais aussi un besoin de sentir que leur développement professionnel est aussi important que celui des autres employés qui ont droit aux libérations. Deux besoins organisationnels ressortent des échanges : savoir qui fait quoi pour se référer à la bonne personne, au besoin, et avoir une meilleure connaissance des balises de leurs tâches pour faciliter l'organisation du travail et éviter le dédoublement. D'autres besoins sont nommés par les membres du personnel administratif et de soutien, notamment des besoins d'ordre technologique et réflexif. En effet, ces employés souhaitent être formés pour les logiciels propres au travail au centre de services scolaire et être soutenus pour développer leur capacité à analyser les situations et à se remettre en question.

[L]es gestionnaires réfléchissent au besoin de bien-être et partagent en ce sens leur souhait de conserver un mandat sur quelques années, car la confiance et la collaboration s'accroissent avec le temps dans une équipe de travail.

1.1.8. Sommaire de la section

Les besoins de soutien et le soutien reçu chez les enseignants ont été décrits en fonction des dimensions suivantes : les besoins liés au développement professionnel et au bien-être, les besoins organisationnels, les besoins liés à la différenciation des pratiques éducatives et les besoins liés à l'enseignement. Chez le personnel non enseignant fréquemment en interaction avec les élèves ce sont les trois premières dimensions qui ont été considérées, et chez les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves ce sont les deux premières dimensions uniquement.

Dans l'ensemble, le personnel du CSS présente un besoin de soutien atteignant le point de transition entre faible et moyen, et rapporte un soutien reçu d'ampleur similaire. Une telle situation peut toutefois masquer des besoins de soutien non répondus pour des sujets précis ou pour des catégories d'employés spécifiques. En effet, c'est un peu moins de la moitié des enseignants qui présente une adéquation négative de leurs besoins de soutien et du soutien reçu. Une proportion relativement similaire du personnel non enseignant fréquemment en relation avec les élèves se trouve dans la même situation et un peu moins du tiers du personnel non enseignant rarement en interaction avec les élèves. L'importance des besoins de soutien semble aller de pair avec la prévalence de personnel en insertion professionnelle et dans une moindre mesure le milieu de travail du secondaire. Les liens entre les autres caractéristiques socioprofessionnelles documentées et le soutien reçu sont toutefois moins clairs.

En ce qui a trait aux besoins de soutien lié au développement professionnel (besoin d'être écouté, bien gérer le stress, développer un rapport positif à sa profession, etc.), l'adéquation entre les besoins exprimés et le soutien reçu est telle que ce sont un peu moins de la moitié des enseignants et des non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves, et un peu plus du quart du personnel non enseignant rarement en interaction avec les élèves pour lesquels les instances de soutien reçu sont moindres que les besoins identifiés. Certains déficits de soutien sont particulièrement prévalents. C'est le cas pour la gestion du stress chez l'ensemble des catégories de répondants et du développement des ressources personnelles (ex. : confiance en soi) chez les enseignants et le personnel non enseignant en interaction fréquente avec les élèves.

En ce qui a trait aux besoins de soutien organisationnels (familiarisation avec le milieu scolaire, intégration à l'équipe-école, compréhension des rouages administratifs, etc.), l'adéquation entre les besoins exprimés et le soutien reçu est telle que ce sont le quart des enseignants et du personnel non enseignant rarement en interaction avec les élèves et le tiers des non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves pour lesquels les instances de soutien reçu sont moindres que les besoins identifiés. Plus spécifiquement, le principal déficit constaté concerne la connaissance des rouages administratifs.

En ce qui a trait aux besoins de base liés à l'enseignement (maîtriser le PFEQ, planifier, évaluer) un soutien important est rapporté. L'évaluation des apprentissages demeure l'élément pour lequel un déficit de soutien est rapporté par la plus grande proportion d'enseignants.

Cela dit, un déficit de soutien plus important s'observe en ce qui a trait à la différenciation des pratiques éducatives (gestion des comportements difficiles, motivation, intégration des élèves HDAA, soutien des autres élèves en difficulté, soutien des élèves à haut potentiel, etc.). En effet, l'adéquation entre les besoins exprimés

Certains déficits de soutien sont particulièrement prévalents. C'est le cas pour la gestion du stress chez l'ensemble des catégories de répondants.

L'évaluation des apprentissages demeure l'élément pour lequel un déficit de soutien est rapporté par la plus grande proportion d'enseignants.

et le soutien reçu est telle que c'est une majorité d'enseignants et plus du tiers du personnel fréquemment en interaction avec les élèves pour qui les instances de soutien reçu sont moindres que les besoins identifiés. Chez les enseignants, il est difficile d'identifier un aspect de la différenciation des pratiques éducatives pour lequel le déficit de soutien est le plus criant. À l'inverse, on peut souligner que malgré un besoin important de soutien en ce qui a trait à la gestion des comportements difficiles, une majorité d'enseignants rapporte également avoir reçu un soutien significatif ce qui peut expliquer que ce sont le tiers d'entre eux qui perçoivent ne pas avoir été adéquatement soutenus. Chez les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves, les principaux aspects de la différenciation des pratiques pour lesquels on observe un déficit de soutien sont l'intégration sociale des élèves HDAA, la réponse aux besoins des autres élèves en difficulté et de celle aux besoins des élèves à haut potentiel.

Au sein des principales catégories de répondants, certaines tendances s'observent. Par exemple, les enseignants avec brevet en insertion professionnelle sont systématiquement plus nombreux que leurs collègues plus expérimentés à présenter un déficit de soutien. Chez les enseignants sans brevet, une même tendance par rapport aux enseignants expérimentés avec brevet est présente en ce qui a trait aux besoins de soutien organisationnel et aux besoins de soutien liés à l'enseignement. Chez le personnel non enseignant fréquemment en interaction avec les élèves, les professionnels éducatifs se démarquent du personnel de soutien éducatif par une proportion supérieure de répondants identifiant un déficit de soutien en ce qui a trait à leurs besoins de soutien organisationnels et liés à la différenciation des pratiques. Cela dit, c'est chez le personnel de soutien éducatif que l'on retrouve les répondants rapportant des déficits de soutien pour le plus de questions au sein de dimensions étudiées. Finalement, chez le personnel rarement en interaction avec les élèves, une proportion légèrement supérieure de gestionnaires que de personnel administratif et de soutien rapporte un déficit de soutien, associé plus spécifiquement aux besoins liés au développement professionnel et au bien-être.

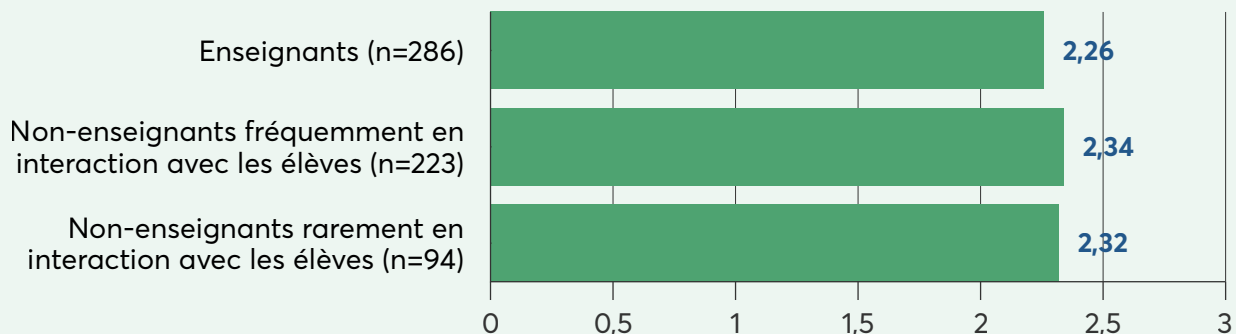
Finalement, des questions ne pouvant être rattachées aux dimensions précédentes ont également permis d'identifier des déficits de soutien. Ce sont plus spécifiquement l'utilisation des TICs (enseignants et non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves), le besoin d'assistance directe (enseignants et non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves), la participation parentale (enseignants) et la familiarisation avec le PFEQ (non-enseignants fréquemment ou rarement en interaction avec les élèves).

1.2. Provenance et pertinence du soutien reçu

Les répondants ont été invités à évaluer 11 ou 12 sources de soutien potentielles (selon leur profil d'emploi) et à indiquer dans quelle mesure le soutien reçu de ces sources était pertinent. On constate que les enseignants et les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves rapportent, en moyenne, obtenir du soutien de la part de 56 % de l'ensemble des sources proposées et que les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves rapportent recevoir le soutien de 50 % de ces sources.

Un second score, entre 1 et 3, a été calculé afin de rendre compte de la pertinence du soutien reçu de la part des sources identifiées. Ce score peut être interprété comme suit : 1,00 à 1,74 soutien reçu peu pertinent, 1,75 à 2,50 soutien reçu plutôt pertinent, 2,51 à 3,00 soutien reçu très pertinent. La Figure 17 présente les scores moyens obtenus pour la pertinence du soutien reçu en fonction des principales catégories de répondants. De façon générale, les employés du CSS questionnés se disent en moyenne satisfaits du soutien reçu.

FIGURE 17. Scores moyens pour la pertinence du soutien reçu de la part des sources identifiées pour les principales catégories de répondants (n=593)

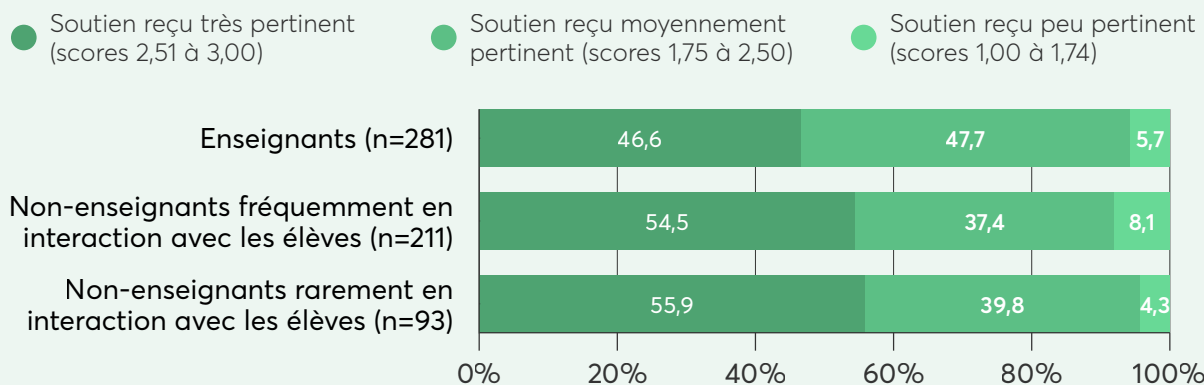


Il est possible de regrouper les sources de soutien en quatre sous-groupes afin de mieux comprendre comment le personnel de différentes catégories est soutenu. Ces sous-groupes rendent compte du soutien de **sources informelles** et des collègues, du soutien de **sources internes et formelles d'ordre organisationnel**, du soutien de **sources internes et formelles d'ordre pédagogique**, et du soutien de **sources externes et formelles**.

1.2.1. Soutien de sources informelles et des collègues

Dans l'ensemble, ce sont entre 80 % et 90 % des enseignants et des non-enseignants qui rapportent être soutenus par la famille et/ou les amis, et par un ou des collègues expérimentés. De plus, la moitié des enseignants (49,8 %), les deux tiers des non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves (67,1 %) et une majorité des non-enseignants rarement en interaction avec les élèves (57,9 %) rapportent recevoir le soutien de collègues débutants. La Figure 18 détaille la pertinence moyenne du soutien reçu de la part des sources identifiées en termes de proportions des différentes catégories de répondants.

FIGURE 18. Proportions de répondants en fonction de la pertinence du soutien reçu de sources informelles et des collègues (n=585)

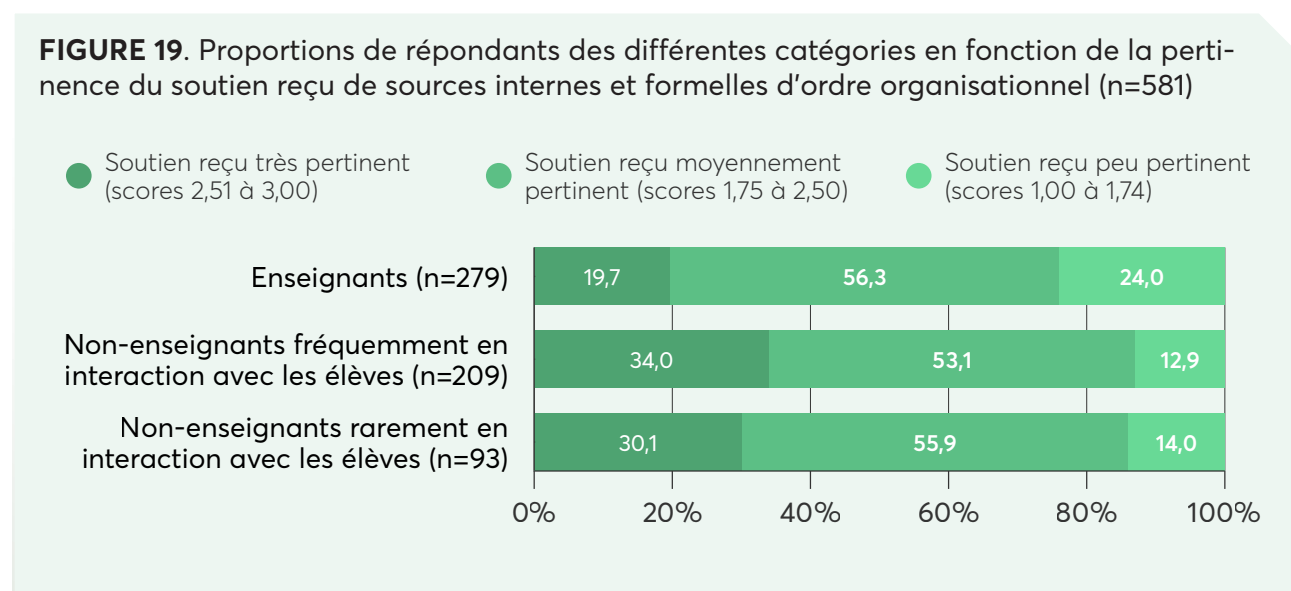


C'est une forte majorité d'enseignants (93,3 %), de non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves (91,9 %) et des non-enseignants rarement en interaction avec les élèves (95,7 %) qui juge le soutien reçu de sources informelles et de leurs collègues moyennement ou très pertinent.

1.2.2. Soutien de sources internes et formelles d'ordre organisationnel

En abordant cette catégorie de sources de soutien, il importe de tenir compte des différences organisationnelles entre le personnel enseignant et le personnel non enseignant. Par exemple, on peut comparer le soutien reçu par les enseignants de la part de leur direction d'école au soutien reçu par le personnel non enseignant de la part d'un supérieur immédiat. Ainsi, au sein des différentes catégories d'emploi, ce sont entre 70 % et 80 % des répondants qui rapportent cette provenance. Le personnel de secrétariat a été identifié comme une source de soutien par entre 75 % et 80 % des enseignants, non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves et non-enseignants rarement en interaction avec les élèves respectivement. Des écarts plus importants s'observent pour le soutien du personnel des ressources humaines, auquel 28,5 % des enseignants ont fait appel, 41,3 % des non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves et 53,7 % des non-enseignants rarement en interaction avec les élèves (dans lequel cas, il peut également s'agir de collègues).

La pertinence du soutien reçu de la part des sources identifiées est présentée à la Figure 19 pour les différentes catégories de répondants.



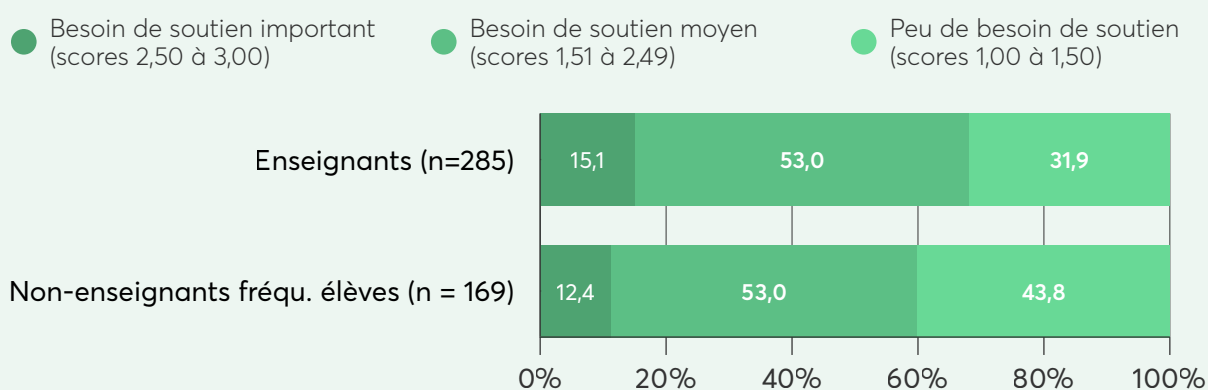
On remarque que chez le personnel non enseignant, c'est une forte majorité (respectivement 87,1 % de ceux fréquemment en interaction avec les élèves et 89 % de ceux rarement en interaction avec les élèves) qui juge en moyenne avoir reçu un soutien moyennement ou très pertinent de la part des sources identifiées. Chez les enseignants, c'est significativement moins de répondants, soit les trois-quarts (76 %) d'entre eux, qui jugent aussi positivement le soutien reçu de sources internes et formelles d'ordre organisationnel.

1.2.3. Soutien de sources internes et formelles d'ordre pédagogique

Un soutien provenant des conseillers pédagogiques a été reçu par une majorité d'enseignants (84 %) et de non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves (61,7 %). Un écart moins important est

observé en ce qui a trait au soutien reçu d'autres ressources éducatives, qui rejoint près du tiers des enseignants (28,2 %) et des non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves (33,5 %). Chez les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves, la proportion de répondants ayant rapporté le soutien de conseillers pédagogiques est significativement inférieure mais dépasse le tiers (36,7 %) des répondants. En ce qui a trait au soutien d'autres ressources éducatives, une même proportion (36,7 %) est rapportée. La Figure 20 détaille la pertinence moyenne du soutien reçu de la part des sources identifiées en termes de proportions des différentes catégories de répondants.

FIGURE 20. Proportions de répondants des différentes catégories en fonction de la pertinence du soutien reçu de sources internes et formelles d'ordre pédagogique (n=499)

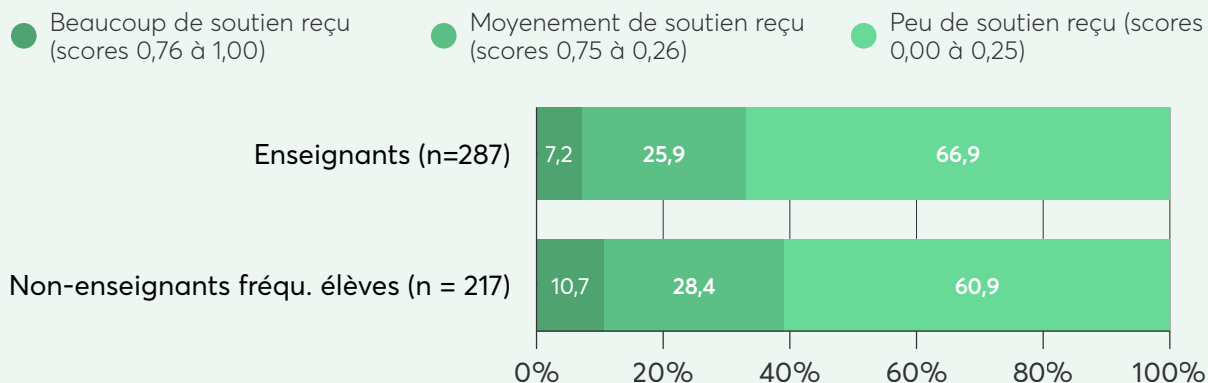


C'est une forte majorité des répondants (82,5 % des enseignants, 83,5 % des non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves et 76,4 % des non-enseignants rarement en interaction avec les élèves) qui estime, en moyenne, que le soutien reçu de ces sources s'est avéré moyennement ou très pertinent.

1.2.4. Soutien de sources externes et formelles

Différentes sources de soutien d'organisations externes ont été proposées aux répondants. Le soutien d'un représentant d'une organisation syndicale a été identifié par plus de la moitié des enseignants (62,6 %) et moins de la moitié des non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves (44,3 %) ou rarement en interaction avec les élèves (38,8 %). Près de 20 % des différentes catégories de répondants ont rapporté le soutien d'une association professionnelle. Finalement, 20 % des enseignants, 15 % des non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves et 10 % de ceux rarement en interaction avec les élèves ont identifié le soutien d'un professeur d'université. La pertinence du soutien reçu de la part des sources identifiées est présentée dans la Figure 21 pour les différentes catégories de répondants.

FIGURE 21. Proportions de répondants des différentes catégories en fonction de la pertinence du soutien reçu de sources externes et formelles (n=465)

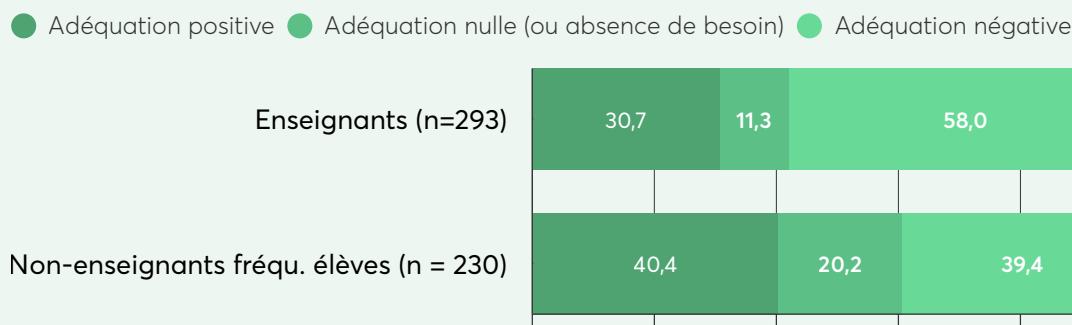


En moyenne, ce sont les trois quarts des enseignants (76,3 %) et des non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves (75,8 %) qui ont jugé le soutien moyennement ou très pertinent ainsi que les deux-tiers (65,6 %) des non-enseignants rarement en interaction avec les élèves.

1.2.5. Provenance et pertinence du soutien reçu par les enseignants

Parmi les enseignants (n=294), il est possible de comparer la provenance et la pertinence du soutien reçu par les enseignants expérimentés avec brevet (n=220), les enseignants avec brevet en insertion professionnelle (n=31) et les enseignants sans brevet (n=43). On remarque qu'au sein de chacune de ces catégories, le soutien reçu provient en moyenne d'entre 55 % et 60 % des sources proposées. De plus, tous ont évalué en moyenne avoir reçu un soutien assez pertinent (score entre 2,00 et 2,49) des sources identifiées. La Figure 22 qui suit détaille la pertinence moyenne du soutien reçu rapportée pour les enseignants en fonction de leur statut d'emploi.

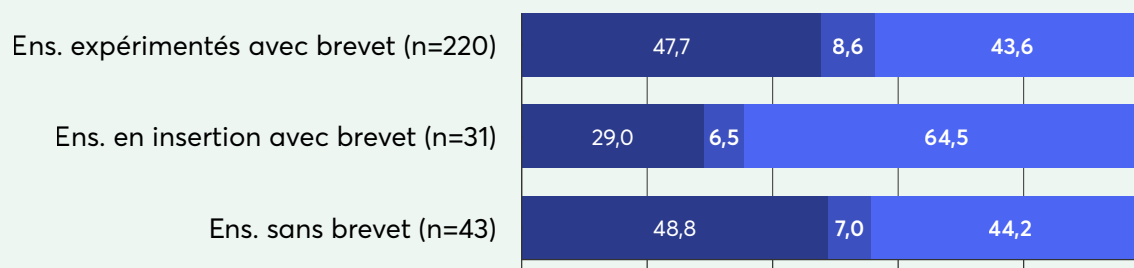
FIGURE 22. Scores moyens pour la pertinence du soutien reçu de la part des sources identifiées chez différentes sous-catégories d'enseignants en fonction de leur statut d'emploi (n=286)



Lorsque les enseignants sont regroupés en fonction de leur secteur d'enseignement, on remarque qu'en moyenne le soutien reçu provient également d'entre 55 % et 60 % des sources proposées, sauf pour les enseignants en formation aux adultes. Ces derniers rapportent marginalement moins de sources de soutien (49 % des sources proposées). De plus, tous ont évalué en moyenne avoir reçu un soutien assez pertinent (score entre 2,00 et 2,49) des sources identifiées. On peut toutefois souligner que les enseignants en adaptation scolaire sont ceux qui se disent les plus satisfaits du soutien reçu et les enseignants du secondaire sont ceux qui s'avèrent généralement les moins satisfaits. La Figure 23 qui suit détaille la pertinence moyenne du soutien reçu rapportée pour les enseignants en fonction de leur secteur d'enseignement.

FIGURE 23. Scores moyens pour la pertinence du soutien reçu de la part des sources identifiées chez différentes sous-catégories d'enseignants en fonction de leur secteur d'enseignement (n=281)

● Adéquation positive ● Adéquation nulle (ou absence de besoin) ● Adéquation négative



Au-delà de ce regard d'ensemble, certains écarts ont été observés. En ce qui a trait à la provenance du soutien, on constate que les enseignants expérimentés avec brevet sont significativement moins nombreux (41,8 %) que leurs collègues moins expérimentés (74,2 %) ou sans brevet (69,8 %) à percevoir avoir reçu du soutien de collègues débutants. Lorsque le secteur d'enseignement est considéré, on remarque que les enseignants en adaptation scolaire rapportent recevoir le soutien de collègues expérimentés (68,8 %) ou débutants (43,8 %) dans une proportion moindre que les enseignants d'autres secteurs (soutien de collègues expérimentés : entre 80 % et 85 % ; soutien de collègues débutants : entre 50 % et 60 %).

De plus, seul le quart (25 %) des enseignants expérimentés avec brevet ont rapporté avoir été aidés par le personnel des ressources humaines, contre le tiers (34,9 %) des enseignants sans brevet et 41,9 % des enseignants avec brevet en insertion professionnelle. Cela dit, ce sont les enseignants avec brevet en insertion professionnelle (16,1 %) qui ont le moins souvent reçu le soutien d'une ressource éducative complémentaire autre qu'un conseiller pédagogique (enseignants expérimentés avec brevet : 29,5 % ; enseignants sans brevet : 30,2 %). Lorsque le secteur d'enseignement est considéré, on remarque que les enseignants en adaptation scolaire rapportent recevoir le soutien des ressources humaines (60 %) dans une proportion beaucoup plus importante que les enseignants d'autres secteurs (entre 20 % et 35 %). Les secteurs d'enseignement faisant le plus souvent appel à une ressource éducative complémentaire autre qu'un conseiller pédagogique sont les enseignants du secondaire (44,6 %) et les enseignants en adaptation scolaire (41,7 %).

Finalement, plus d'enseignants expérimentés rapportent avoir reçu un soutien de sources externes au

[L]es enseignants en adaptation scolaire sont ceux qui se disent les plus satisfaits du soutien reçu et les enseignants du secondaire sont ceux qui s'avèrent généralement les moins satisfaits.

CSS. En effet, ce sont un peu moins des trois quarts d'entre eux (71,8 %) qui ont identifié une ou deux sources parmi le syndicat, une association professionnelle et un professeur d'université. Chez les enseignants avec brevet en insertion professionnelle, une majorité (58 %) a identifié une seule source et, chez les enseignants sans brevet, la moitié (51,2 %) a rapporté une ou deux sources de provenance externe. La source externe la plus prévalente demeure un représentant syndical (enseignants expérimentés avec brevet : 65,9 %; enseignants avec brevet en insertion professionnelle : 51,6 %; enseignants sans brevet : 53,5 %). La seconde en importance est une organisation professionnelle pour les enseignants expérimentés avec brevet (25 %) et un professeur d'université pour les autres (enseignants avec brevet en insertion : 25,8 %; enseignants sans brevet : 39,5 %). Lorsque le secteur d'enseignement est considéré, on remarque que les enseignants en adaptation scolaire sont proportionnellement plus nombreux (83,3 %) à avoir reçu le soutien de sources externes que leurs collègues d'autres secteurs (entre 65 % et 75 %). Le soutien d'un professeur d'université est rapporté par près de la moitié des enseignants en adaptation scolaire (54,5 %) et des enseignants en formation aux adultes (50 %), mais près du quart des enseignants au primaire ou de l'éducation préscolaire (28,9 %) et des enseignants au secondaire (22,4 %).

En ce qui a trait à la pertinence du soutien reçu de ces sources, la seule différence significative observée concerne le soutien de sources informelles et des collègues. En effet, le score moyen pour la pertinence du soutien reçu de ces sources est significativement plus important chez les enseignants avec brevet en insertion professionnelle (2,63) que chez les enseignants expérimentés avec brevet (2,46) et chez les enseignants sans brevet (2,43). Cet écart serait dû entre autres à la satisfaction des enseignants avec brevet en insertion professionnelle à l'égard du soutien reçu de la part de collègues plus expérimentés. Lorsque le secteur d'enseignement est considéré, on remarque que la plus grande satisfaction générale à l'égard du soutien reçu par les enseignants en adaptation scolaire semble plus intimement reliée à la pertinence du soutien reçu de sources informelles et des collègues (2,57) et de sources internes d'ordre organisationnel (2,31). Quant à la satisfaction générale moindre rapportée chez les enseignants du secondaire, elle serait plus intimement reliée à la pertinence du soutien reçu de sources internes d'ordre organisationnel (1,99) et de sources externes (2,05).



Lors des entretiens de groupe, on constate que, parmi les sources de soutien informelles mentionnées par toutes les catégories d'enseignants, les échanges entre collègues sont centraux. Du côté des enseignants expérimentés avec brevet, ces échanges aident à répondre à leur besoin de recherche collaborative de solutions. Du côté des enseignants avec brevet en insertion professionnelle, ils permettent de relativiser ce qu'ils vivent et de discuter de cas particuliers d'élèves. Quant aux enseignants sans brevet, les relations profitables avec leurs pairs sont celles qui leur offrent des occasions de partage, de l'empathie et un soutien de type mentorat où l'accueil, la disponibilité et la proximité s'avèrent favorables. « Quand on sait même pas quelle

question poser, ça devient vraiment difficile [...] d'envoyer un courriel à quelqu'un. Je ne sais pas si je fais quelque chose de pas correct en ce moment. Fait que d'avoir quelqu'un qui est là, avoir un suivi plus rapproché, définitivement, ça peut aider.»

En ce qui a trait aux sources internes et formelles d'ordre organisationnel, c'est la direction d'école qui ressort des discours de chaque groupe. Les enseignants expérimentés avec brevet apprécient le contact humain avec la direction et sa force de leadership. Les enseignants avec brevet en insertion professionnelle identifient l'importance du soutien de la direction pour accéder au fonctionnement de l'école et apprendre à connaître le milieu ainsi que les gens qui y travaillent. Quant à eux, les enseignants sans brevet recherchent la proactivité et le non-jugement de la direction lorsqu'ils vivent des situations problématiques.

Lors des entretiens de groupe, toutes les catégories d'enseignants mentionnent le soutien des conseillers pédagogiques comme source interne et formelle d'ordre pédagogique. Les enseignants expérimentés apprécient notamment leur rapidité de réponse et les nombreuses offres de formation. Les enseignants avec brevet en insertion professionnelle soulignent leur soutien à propos de l'évaluation, de la création de matériel ainsi que de la gestion de classe, qui est également soulevée par les enseignants sans brevet, au même titre que la rétroaction qui leur est offerte par les conseillers pédagogiques. Les enseignants avec brevet expérimentés ou en insertion professionnelle soulignent en plus le soutien interne et formel d'autres collègues comme les PEH et les psychoéducateurs pour obtenir conseil à propos de l'intervention auprès d'élèves qui rencontrent des difficultés, mais aussi des enseignants ressources qui leur permettent d'avoir un regard extérieur sur leur pratique et les attentes en classe.

En ce qui a trait aux sources externes et formelles de soutien, l'université est au cœur des discours des enseignants avec brevet en insertion professionnelle et de ceux sans brevet. Si la formation initiale est perçue positivement sur certains plans, c'est au sujet des interventions à privilégier auprès des élèves HDAA que les enseignants avec brevet en insertion professionnelle identifient des limites. Quant aux enseignants sans brevet, ils déplorent le manque de souplesse pour concilier études et travail et souhaiteraient plus de cours en ligne, voire du temps reconnu, comme pour les directions, afin de suivre leurs cours.

1.2.6. Provenance et pertinence du soutien reçu par les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves

Parmi le personnel non enseignant fréquemment en interaction avec les élèves (n=230), on peut comparer la provenance et la pertinence du soutien reçu par les professionnels éducatifs (n=96) et par le personnel de soutien éducatif (n=134). En ce qui a trait à la provenance de soutien, on constate que les professionnels éducatifs rapportent en moyenne avoir reçu le soutien de près de 60 % des sources proposées alors le personnel de soutien éducatif identifie en moyenne près de 50 % de ces mêmes sources. Les sources de soutien plus prévalentes chez les professionnels que chez le personnel de soutien sont principalement les sources internes et formelles d'ordre pédagogique (conseillers pédagogiques et autres ressources éducatives) et certaines sources externes (associations professionnelles et professeurs d'université).

Cependant, tous ont évalué en moyenne avoir reçu un soutien assez pertinent (score entre 2,00 et 2,49) des sources identifiées. La Figure 24 qui

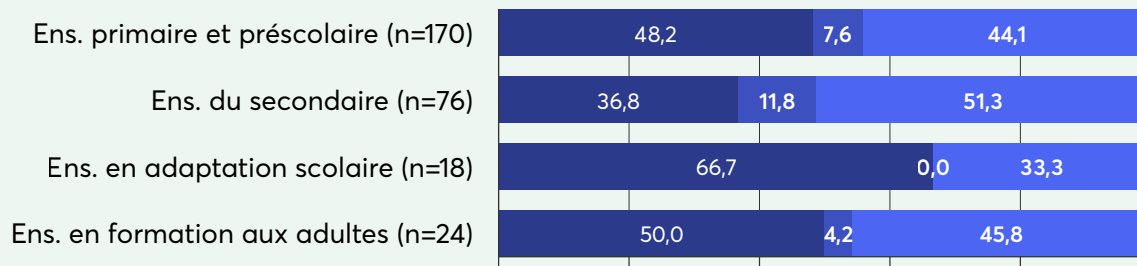
[T]outes les catégories d'enseignants mentionnent le soutien des conseillers pédagogiques comme source interne et formelle d'ordre pédagogique.

Si la formation initiale est perçue positivement sur certains plans, c'est au sujet des interventions à privilégier auprès des élèves HDAA que les enseignants avec brevet en insertion professionnelle identifient des limites.

suit détaille la pertinence moyenne rapportée pour les différentes catégories de non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves.

FIGURE 24. Scores moyens pour la pertinence du soutien reçu de la part des sources identifiées chez les différentes sous-catégories de personnel non enseignant fréquemment en interaction avec les élèves (n=230)

● Adéquation positive ● Adéquation nulle (ou absence de besoin) ● Adéquation négative



Certains écarts significatifs ont été identifiés en relation avec les provenances mises en valeur précédemment. Ainsi, les professionnels éducatifs ont jugé la pertinence du soutien reçu de sources internes et formelles d'ordre pédagogique plus favorablement que le personnel de soutien (professionnels : 2,44; personnel de soutien : 2,22) et de même pour le soutien de sources externes et formelles (professionnels : 2,28; personnel de soutien : 2,06). À l'inverse, le personnel de soutien éducatif (2,36) a généralement évalué plus positivement le soutien de sources formelles et internes d'ordre organisationnel (supérieur immédiat, secrétaire, ressources humaines) que ne l'ont fait les professionnels éducatifs (2,22).

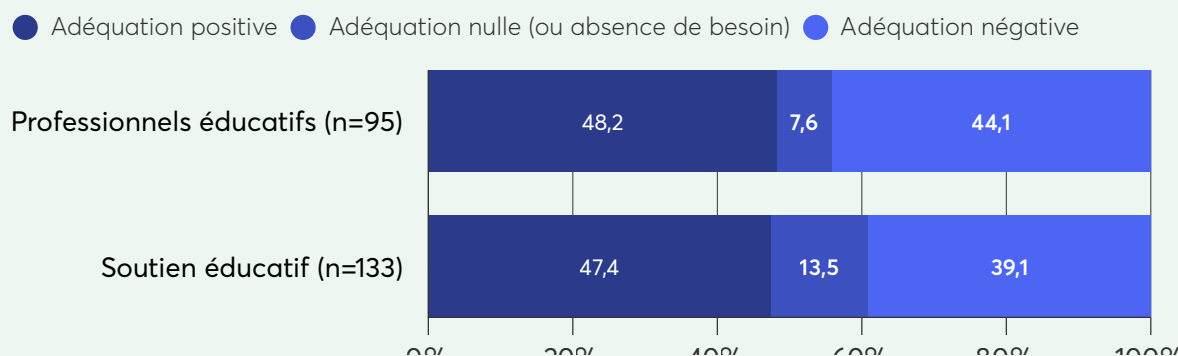
1.2.7. Provenance et pertinence du soutien reçu par les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves

Parmi les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves (n=98), on peut comparer la provenance et la pertinence du soutien reçu par les gestionnaires (n=30) et le personnel administratif et de soutien (n=68), les gestionnaires et le personnel administratif et de soutien. En ce qui a trait à la provenance de soutien, on constate que les gestionnaires ont en moyenne reçu le soutien de 60 % des sources proposées tandis que le personnel administratif et de soutien rapporte en moyenne le soutien de 45 % de ces sources. Comme attendu, le personnel administratif et de soutien est moins nombreux que les gestionnaires à avoir reçu le soutien de sources internes et formelles d'ordre pédagogique, avec respectivement 23 % des premiers pour 70 % des seconds à avoir rapporté le soutien d'un conseiller pédagogique et d'une autre ressource éducative. De plus, les gestionnaires ont été plus nombreux à recevoir le soutien d'une association professionnelle (46,7 %) et d'un professeur d'université (26,7 %) que le personnel d'administration et de soutien (association : 10,8 %; université : 3,1 %). À l'inverse, ces derniers ont été plus nombreux à rapporter le soutien d'un représentant syndical (29,2 %) que les gestionnaires (10 %).

Bien que les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves aient en moyenne évalué que le soutien reçu était assez pertinent, l'écart en faveur de gestionnaires entre la perception moyenne de la pertinence du soutien reçu est significatif. La Figure 25 qui suit présente les scores moyens respectifs de pertinence du soutien pour les gestionnaires et le personnel administratif et de soutien. C'est plus précisément pour la pertinence du soutien reçu de sources internes et formelles d'ordre pédagogique que la satisfaction

des questionnaires s'avère supérieure.

FIGURE 25. Scores moyens pour la pertinence du soutien reçu de la part des sources identifiées chez les différentes sous-catégories de personnel non enseignant rarement en interaction avec les élèves (n=94)



Lors des entretiens de groupe, lorsque les membres du personnel administratif et de soutien ont été questionnés quant à la provenance et à la pertinence du soutien reçu, ils ont essentiellement fait référence aux sources de soutien informelles, en soulignant plus spécifiquement l'importance des échanges entre collègues. Ces échanges seraient considérés par ces employés comme étant très importants, d'une part pour répondre efficacement et rapidement aux questions sur la tâche qui émergent au quotidien, d'autre part, pour recevoir de la rétroaction sur le travail fait. Certains ont précisé que ce type de soutien demeurerait néanmoins trop peu fréquent.

Quant aux gestionnaires, ils ont aussi mentionné l'importance des collègues comme source informelle de soutien, mais plutôt sous l'angle de leurs employés, qui feraient référence à l'équipe immédiate avant d'aller chercher du soutien à l'extérieur; ils peuvent d'ailleurs considérer ce recours positivement, dans la perspective où un climat de « famille » s'installe dans le milieu de travail. En ce qui les concerne, ils pointent l'utilité des sources internes et formelles d'ordre organisationnel (ex. : formation donnée par un avocat, selon le besoin), mais ils insistent sur l'importance d'un accompagnement dans leur milieu ensuite, avec un membre des ressources humaines avec qui ils créent un lien de confiance. D'un point de vue pédagogique, la principale source interne de soutien nommée est le recours aux conseillers pédagogiques, qu'ils invitent tout au long de l'année pour se joindre à diverses rencontres. Finalement, certains gestionnaires rapportent l'expérience positive de « coaching » vécue avec une chercheuse universitaire, qui s'est avérée stimulante et intéressante. Le regard extérieur apporté par un tel soutien serait enrichissant.

[C]ertains gestionnaires rapportent l'expérience positive de « coaching » vécue avec une chercheuse universitaire, qui s'est avérée stimulante et intéressante.

1.2.8. Sommaire de la section

La provenance du soutien reçu et la pertinence de celui-ci ont été évaluées par le biais d'une liste de 11 ou 12 sources proposées (selon le profil d'emploi). Ces dernières permettent de former quatre regroupements : le soutien de sources informelles et des collègues, le soutien de sources internes et formelles d'ordre organisationnel, le soutien de sources internes et formelles d'ordre pédagogique et le soutien de sources formelles externes au CSS.

Dans l'ensemble, le personnel du CSS rapporte avoir reçu du soutien d'entre 50 % et 60 % des sources proposées et juge en moyenne que le soutien reçu était assez pertinent. Le soutien de sources informelles (famille, amis, etc.) et des collègues (expérimentés ou débutants) est le plus prévalent chez toutes les catégories de répondants et sa pertinence est jugée le plus positivement.

Le soutien de sources internes et formelles d'ordre pédagogique (conseillers pédagogiques, ressources éducatives) est également prévalent chez une majorité d'enseignants et de non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves (ainsi que chez les gestionnaires) et au moins la moitié de ceux qui en ont bénéficié chez les enseignants, les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves et les gestionnaires ont jugé le soutien reçu très ou plutôt pertinent.

Le soutien de sources internes et formelles d'ordre organisationnel (directions d'école/supérieurs immédiats, ressources humaines, secrétaires) est rapporté par au moins les trois quarts des répondants des différentes catégories, à l'exception du soutien du personnel des ressources humaines, qui lui rejoint près du tiers des enseignants et près de la moitié du personnel non enseignant. Près de la moitié du personnel non enseignant a jugé le soutien reçu de ces sources très ou plutôt pertinent et près du tiers des enseignants ont fait de même.

Finalement, les sources de soutien externes et formelles (représentants syndicaux, associations professionnelles, professeurs d'université) s'avèrent les moins prévalentes et rejoignent différemment les répondants selon leur profil d'emploi. Par exemple, le soutien d'un représentant syndical rejoint une majorité d'enseignants et membres du personnel de soutien éducatif et administratif alors que le soutien d'une association professionnelle rejoint la moitié des gestionnaires et le tiers des professionnels éducatifs. Une minorité des répondants ont reçu le soutien de professeurs universitaires.

On peut souligner quelques observations supplémentaires. Chez les enseignants, c'est une minorité du personnel expérimenté avec brevet, mais une grande majorité de ceux avec brevet en insertion professionnelle et de ceux sans brevet qui rapportent recevoir le soutien de collègues débutants. De plus, moins du tiers des enseignants a reçu le soutien de personnel des ressources humaines et, parmi eux, la proportion la plus faible s'observe chez les enseignants expérimentés avec brevet. Pour ce qui est du soutien de ressources éducatives complémentaires (autres que les conseillers pédagogiques) c'est également moins du tiers des enseignants qui dit en avoir bénéficié, mais c'est chez les enseignants avec brevet en insertion pédagogique que cette proportion est la plus faible. Lorsque le secteur d'enseignement est considéré, on peut noter que c'est une majorité d'enseignants en adaptation scolaire qui rapportent avoir reçu le soutien du personnel des ressources humaines (entre le quart et le tiers pour leurs collègues d'autres secteurs) et une importante minorité d'enseignants en adaptation scolaire et d'enseignants du secondaire qui ont reçu le soutien de ressources éducatives complémentaires autres que le conseiller pédagogique (entre le quart et le tiers pour leurs collègues d'autres secteurs).

Chez le personnel non enseignant fréquemment en interaction avec les élèves, on remarque que comparativement aux professionnels éducatifs, le personnel de soutien éducatif est moins nombreux à rapporter le soutien de sources internes et formelles d'ordre pédagogique et de sources externes formelles. De plus, le personnel de soutien éducatif qui a reçu de l'aide de ces sources a jugé le soutien reçu généralement moins positivement que ne l'ont fait les professionnels éducatifs. Finalement, chez les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves, une tendance similaire s'observe entre les gestionnaires et le personnel administratif et de soutien. C'est-à-dire que ces derniers rapportent moins de sources de soutien et une pertinence moindre du soutien reçu lorsqu'une forme d'aide a été reçue.

1.3. Soutien formel et retombées positives

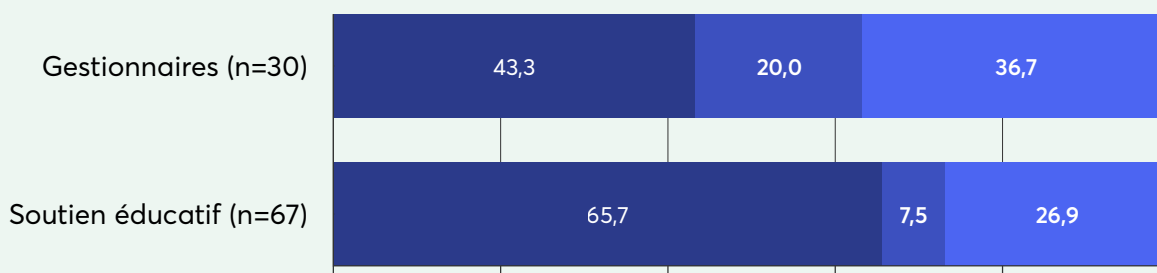
Les répondants ont été questionnés sur le soutien formel reçu au cours des cinq dernières années (formation, accompagnement d'un conseiller pédagogique, mentorat, participation à une communauté d'apprentissage professionnelle, etc.). Ceux qui ont reçu ce type de soutien ont ensuite été invités à identifier les retombées vécues parmi 25 énoncés.

Ce sont les deux tiers (68,3 %, n=412) des répondants du CSS qui ont rapporté avoir bénéficié d'au moins une forme de soutien formel au cours des cinq années précédant l'enquête. Cela dit, des écarts importants s'observent entre les principales catégories de répondants. En effet, le soutien formel reçu rejoint une grande majorité (81,4 %) d'enseignants, une majorité moins importante (60,9 %) de non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves et un peu moins de la moitié (45,4 %) des non-enseignants rarement en interaction avec les élèves.

Un score général pour la perception de retombées positives du soutien formel reçu a été calculé. Ce score entre 1 et 3 peut être interprété comme suit : 1,00 à 1,74 peu de retombées significatives, 1,75 à 2,50 plusieurs retombées significatives, 2,51 à 3,00 beaucoup de retombées significatives. La Figure 26 présente le score de retombées du soutien formel pour les différentes catégories de répondants. On remarque qu'en moyenne les répondants ont perçu des retombées moyennement significatives au soutien reçu.

FIGURE 26. Scores moyens pour la perception de retombées positives du soutien formel reçu chez les différentes catégories de répondants (n=407)

● Adéquation positive ● Adéquation nulle (ou absence de besoin) ● Adéquation négative



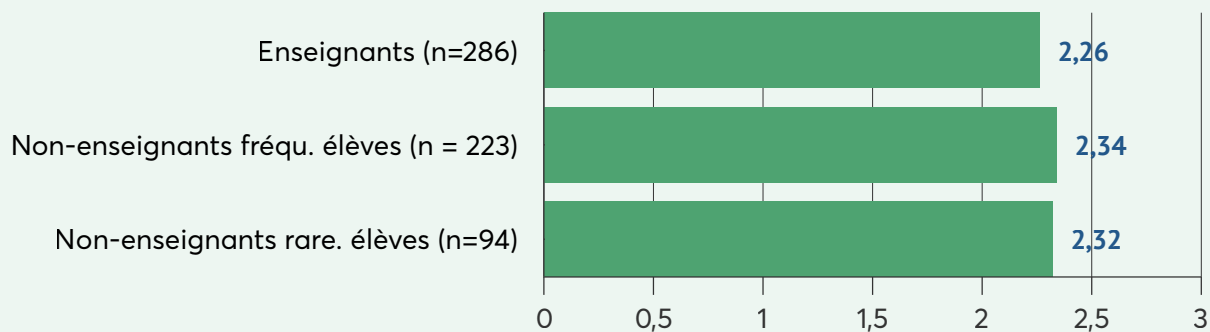
Afin de mieux comprendre les retombées positives identifiées, une majorité d'entre elles ont pu être regroupées en trois ordres : les retombées écologiques, psychologiques et, pour les enseignants et les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves, les retombées pédagogiques.

1.3.1. Retombées écologiques du soutien formel reçu

Les retombées écologiques regroupent cinq effets positifs sur les liens avec l'environnement de travail (intégration socioprofessionnelle, liens avec la direction et les professionnels, sentiment d'appartenance, motivation à persévérer dans le milieu scolaire, compréhension des orientations du milieu). La Figure 27 présente les proportions des différentes catégories de répondants en fonction de leur perception des retombées écologiques vécues. On remarque que c'est moins des deux tiers des enseignants (64,3 %) qui ont observé plusieurs ou beaucoup de retombées significatives. Chez les non-enseignants fréquemment en

interaction avec les élèves (71 %) et chez ceux rarement en interaction avec les élèves (70,7 %) c'est plus des deux tiers des répondants qui ont observé plusieurs ou beaucoup de retombées écologiques significatives.

FIGURE 27. Proportions de répondants des différentes catégories en fonction de la perception des retombées écologiques du soutien formel reçu (n=378)



On remarque que c'est moins des deux tiers des enseignants (64,3 %) qui ont observé plusieurs ou beaucoup de retombées significatives. Chez les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves (71 %) et chez ceux rarement en interaction avec les élèves (70,7 %) c'est plus des deux tiers des répondants qui ont observé plusieurs ou beaucoup de retombées écologiques significatives.

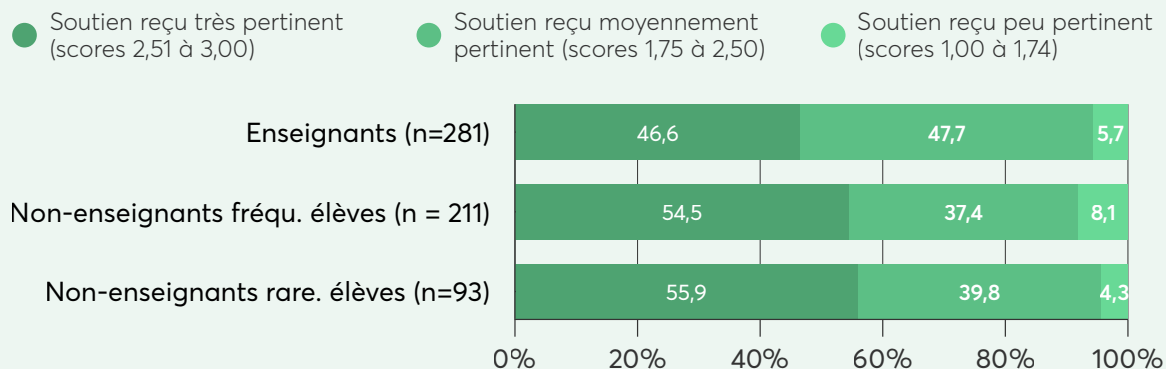
Parmi les retombées écologiques proposées, l'effet significatif le plus souvent identifié touche la motivation à demeurer au sein de la même école ou CSS (enseignants : 32,5 %; non-enseignants fréquemment en interaction avec élèves : 46,9 %; non-enseignants rarement en interaction avec élèves : 55 %). À l'opposé, l'effet significatif le moins souvent rapporté concerne l'intégration socioprofessionnelle (enseignants : 38,9 %; non-enseignants fréquemment en interaction avec élèves : 50 %; non-enseignants rarement en interaction avec élèves : 45 %).

Parmi les retombées écologiques proposées, l'effet significatif le plus souvent identifié touche la motivation à demeurer au sein de la même école ou CSS

1.3.2. Retombées psychologiques du soutien formel reçu

Les retombées psychologiques regroupent sept effets positifs liés au bien-être au travail (connaissance de soi, persévérance, bien-être, réduction de l'isolement, réduction de la détresse, satisfaction, autonomie dans le développement professionnel). La Figure 28 présente les proportions des différentes catégories de répondants en fonction de leur perception des retombées psychologiques vécues. On remarque que c'est moins de la moitié des enseignants (44,7 %) qui a observé des retombées psychologiques moyennement ou très significatives. Chez les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves (52,3 %) et chez ceux rarement en interaction avec les élèves (65,8 %) c'est plus de la moitié des répondants qui ont observé plusieurs ou beaucoup de retombées psychologiques significatives.

FIGURE 28. Proportions de répondants des différentes catégories en fonction de la perception des retombées psychologiques vécues (n=387)

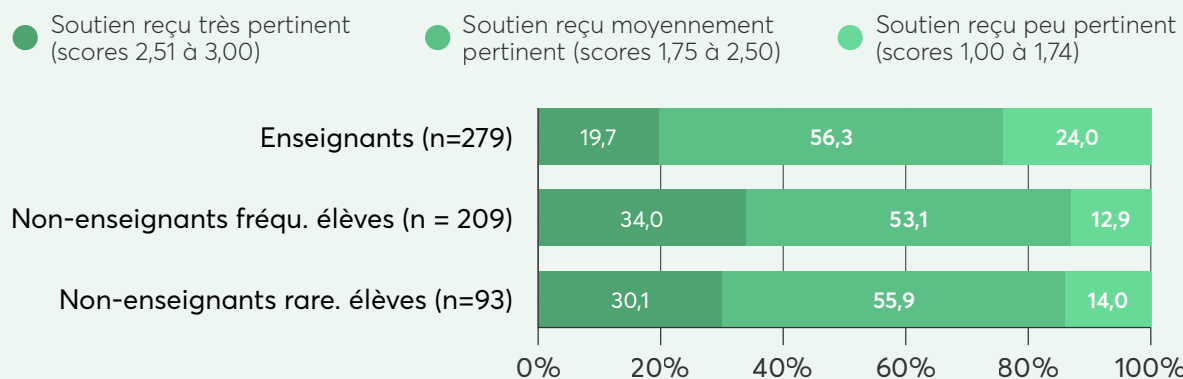


Parmi les retombées psychologiques proposées, l'effet significatif le plus fréquemment identifié par les enseignants (43,7 %) et les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves (58,3 %) est une meilleure connaissance de soi tandis que, pour les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves (54,1 %), il s'agit de la prise d'autonomie dans la démarche de développement professionnel. À l'opposé, un effet significatif peu souvent rapporté est la diminution d'états négatifs comme l'isolement et l'anxiété (enseignants : 24,1 %; non-enseignants fréquemment en interaction avec élèves : 27,3 %; non-enseignants rarement en interaction avec élèves : 28,6 %).

1.3.3. Retombées pédagogiques du soutien formel reçu

Pour les enseignants et les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves, les retombées pédagogiques ont été évaluées. **Celles-ci incluent dix effets positifs pour les enseignants (relation avec les élèves, relation avec les parents, gestion de classe, adaptation aux besoins des élèves, nouvelles stratégies et habiletés, etc.) et huit retombées pour les non-enseignants (la différenciation dans l'enseignement et l'évaluation a été retirée).** La Figure 29 présente les proportions des différentes catégories de répondants en fonction de leur perception des retombées pédagogiques vécues.

FIGURE 29. Proportions de répondants des différentes catégories en fonction de la perception des retombées pédagogiques vécues (n=364)



Ce sont respectivement les deux-tiers des enseignants (66,7 %) et des non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves (66,2 %), qui jugent avoir bénéficié de plusieurs ou beaucoup de retombées pédagogiques significatives.

Parmi les retombées pédagogiques proposées, les effets significatifs les plus souvent identifiés touchent le développement des stratégies d'enseignement/intervention (enseignants : 72,1 %; non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves : 76 %) et le développement de nouvelles habiletés (enseignants : 66,1 %; non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves : 73,2 %). À l'opposé, les effets significatifs les moins fréquemment rapportés concernent la relation avec les parents (enseignants : 15 %; non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves : 25 %), ainsi que la relation avec les élèves chez les enseignants (35 %).

1.3.4. Retombées du soutien formel chez les enseignants

Une grande majorité d'enseignants (n=237) rapporte avoir reçu une forme de soutien formel au cours des cinq années précédant l'enquête. Cela dit, les enseignants expérimentés avec brevet (83,9 %) et les enseignants en insertion avec brevet (83,9 %) sont plus nombreux que les enseignants sans brevet (67,4 %) à en avoir bénéficié. En ce qui a trait au secteur d'enseignement, on remarque que les enseignants en adaptation scolaire sont proportionnellement moins nombreux (66,7 %) à rapporter une forme de soutien formelle que leurs collègues (entre 80 % et 85 % pour les autres secteurs d'enseignement). La Figure 30 présente la perception générale des retombées positives du soutien formel reçu chez les enseignants concernés en fonction de leur statut d'emploi et la Figure 31 qui suit présente ce même score chez les enseignants concernés en fonction de leur secteur d'enseignement.

FIGURE 30. Scores moyens pour la perception de retombées positives du soutien formel reçu par les enseignants concernés en fonction de leur statut d'emploi (n=236)

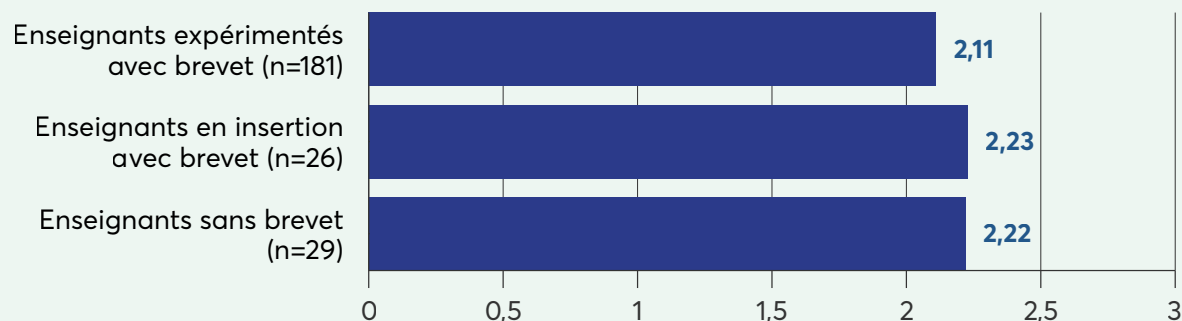
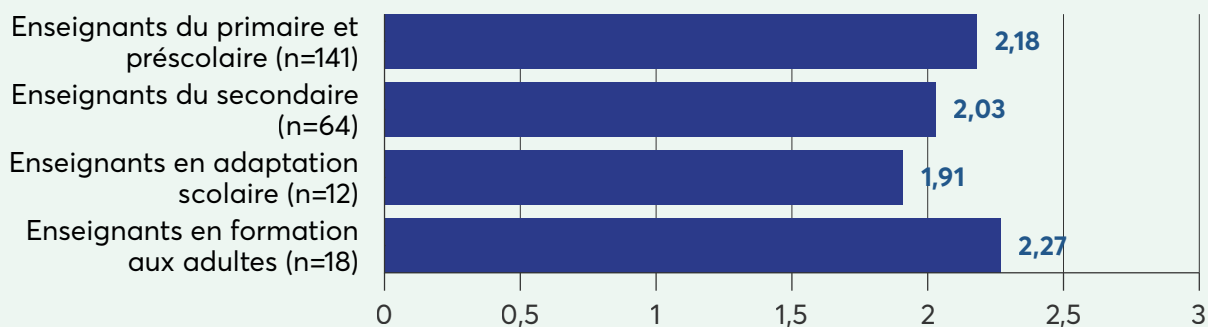


FIGURE 31. Scores moyens pour la perception de retombées positives du soutien formel reçu par les enseignants concernés en fonction de leur secteur d'enseignement (n=235)



On n'observe pas d'écart significatif entre les trois sous-catégories liées au statut d'emploi des enseignants, qui perçoivent généralement plusieurs retombées significatives au soutien reçu. Cependant, on remarque que les enseignants en adaptation scolaire rapportent moins de retombées significatives au soutien formel reçu que certains de leurs collègues (particulièrement les enseignants en formation aux adultes).

En ce qui a trait aux retombées écologiques, les proportions d'enseignants des différents statuts d'emploi qui rapportent plusieurs ou beaucoup de retombées significatives se situent entre 60 % et 65 %. Un clivage plus important s'observe en fonction des secteurs d'emploi, où les proportions d'enseignants rapportant plusieurs ou beaucoup de retombées significatives rejoignent moins de la moitié (45,5 %) des enseignants en adaptation scolaire, plus de la moitié (54,5 %) des enseignants du secondaire, plus des deux tiers (69 %) des enseignants du primaire et de l'éducation préscolaire et plus des trois quarts des enseignants en formation aux adultes (77,8 %). Pour les différents statuts d'emploi, on remarque d'une part que les enseignants en insertion professionnelle avec brevet (45 %) sont

[L]es enseignants en adaptation scolaire rapportent moins de retombées significatives au soutien formel reçu que certains de leurs collègues.

plus nombreux que leurs collègues plus expérimentés avec brevet (29,8 %) à rapporter un effet significatif sur le sentiment d'appartenance au milieu scolaire et, d'autre part, que les enseignants sans brevet (42,3 %) sont plus nombreux que leurs collègues expérimentés avec brevet (27,5 %) à rapporter un effet significatif sur leur compréhension des orientations et du fonctionnement de leur école. Pour les différents secteurs d'enseignement, c'est moins du tiers (27,3 %) des enseignants en adaptation scolaire qui a rapporté un effet significatif sur leur motivation à demeurer dans la même école ou CSS (entre 35 % et 45 % chez leurs collègues). De plus, il est à noter que la moitié (50 %) des enseignants en formation aux adultes ont perçu des retombées positives quant à leur compréhension des orientations et du fonctionnement de leur école.

En ce qui a trait aux retombées psychologiques, les enseignants expérimentés avec brevet (64,7 %) sont légèrement moins nombreux à rapporter plusieurs ou beaucoup de retombées significatives que les enseignants en insertion avec brevet (75 %) et les enseignants sans brevet (69,2 %). Les variations sont plus importantes entre les secteurs d'enseignement, avec une tendance largement similaire à celle rapportée pour les retombées écologiques. Toujours suivant cette même tendance générale (illustrée à la Figure 37), c'est pour la prise d'autonomie dans le processus de développement professionnel (entre 20 % et 50 % des répondants selon la catégorie) et l'amélioration du bien-être au travail (entre 10 % et 40 %) que les écarts les plus importants sont observés pour les proportions de répondants rapportant des retombées significatives au soutien formel reçu. Entre les différents statuts d'emploi, la persévérance professionnelle constitue la retombée présentant l'écart le plus important entre les enseignants expérimentés avec brevet (rapporté par 25 %) et les enseignants en insertion avec brevet (38,1 %) ou sans brevet (37,5 %).

En ce qui a trait aux retombées pédagogiques, les proportions d'enseignants en fonction de leur statut d'emploi rapportant plusieurs ou beaucoup de retombées se situent entre 75 % et 90 % des répondants alors qu'elles se situent entre 80 % et 90 % en fonction du secteur d'enseignement. En fonction du statut d'emploi, la gestion de classe constitue la retombée présentant l'écart le plus important entre les enseignants sans brevet (57,7 %) et les enseignants expérimentés avec brevet (32 %), tandis que la relation avec les élèves constitue la retombée présentant l'écart le plus important entre les enseignants en insertion avec brevet (56,3 %) et les enseignants expérimentés avec brevet (45,8 %). En fonction du secteur d'enseignement, on remarque que des retombées positives en évaluation des apprentissages sont identifiées par une proportion importante des répondants (entre

Une amélioration de la différenciation pédagogique est rapportée par 45 % des répondants.

45 % et 65 % selon le secteur). De plus, chez les enseignants du primaire, l'amélioration des interventions en réponse aux besoins des élèves est soulignée par plus de la moitié (54,2 %) des répondants tandis que chez les enseignants du secondaire, c'est l'amélioration de la relation avec les élèves qui est soulignée par le tiers (34 %) des répondants. Une amélioration de la différenciation pédagogique est rapportée par 45 % des répondants et, pour les enseignants en formation professionnelle, des retombées significatives sont identifiées par près de la moitié des répondants dans les trois domaines mentionnés précédemment (adaptation des interventions : 50 %, relation avec élèves : 46,2 %, différenciation pédagogique : 52,9 %).



De plus, à la question spécifique des retombées du soutien formel reçu sur leur qualité générale de la prestation de travail, c'est plus de la moitié (55,3 %) des enseignants expérimentés avec brevet, les deux tiers des enseignants en insertion avec brevet (66,7 %) et les trois quarts (73,1 %) des enseignants sans brevet qui perçoivent avoir bénéficié d'effets significatifs. Ceux-ci représentent moins de la moitié (41,7 %) des répondants qui enseignent en adaptation scolaire, plus de la moitié des enseignants du secondaire (55 %) et du primaire ou de l'éducation préscolaire (60,5 %) et les deux tiers (66,7 %) de ceux qui enseignent en formation aux adultes.

Finalement, d'autres retombées intéressantes n'ont pas pu être associées aux dimensions précédentes. Par exemple, les deux tiers des enseignants en insertion avec brevet (68,2 %) et des enseignants sans brevet (65,4 %) et la moitié des enseignants expérimentés avec brevet (50,3 %) rapportent que le soutien formel reçu favorise significativement la capacité à analyser ses propres pratiques. Lorsque le secteur d'enseignement est considéré, on remarque que ce sont les trois-quarts (76,5 %) des enseignants en formation aux adultes qui rapportent ce même bénéfice et entre 45 % et 55 % des enseignants d'autres secteurs. Cependant, peu d'enseignants (entre 15 % et 30 % selon le statut d'emploi et entre 15 % et 25 % selon le secteur d'enseignement) ont rapporté que le soutien formel reçu avait un effet significatif sur la réduction du stress.

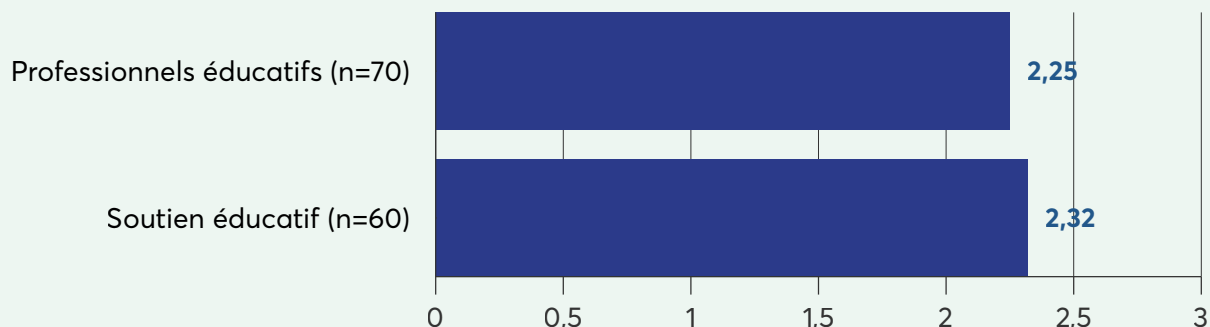
Lors des entretiens de groupes, ce sont les retombées psychologiques du soutien formel reçu qui occupent le discours des enseignants avec brevet expérimentés et en insertion professionnelle. Les premiers mentionnent l'effet rassurant de l'expertise de la direction alors que les seconds identifient que cet effet provient plutôt de la possibilité d'échanger avec un collègue qui partage une réalité similaire pour relativiser ce qui est vécu. Les enseignants avec brevet en insertion professionnelle soulignent aussi que la réponse aux besoins organisationnels (ex : mieux connaître le processus d'affectation) permet de réduire le stress. Des retombées pédagogiques liées à l'amélioration des interventions auprès des élèves qui rencontrent des difficultés sont identifiées par les enseignants expérimentés avec brevet. « Les turbulents, on les voit tout le temps; ceux qui lèvent la main, on les voit tout le temps; ceux qui ne lèvent pas la main, qui ne comprennent pas, on les oublie. Mais avec l'enseignant-ressource, on en oublie moins. »

**[L]e soutien formel
reçu favorise
significativement
la capacité à
analyser ses propres
pratiques.**

1.3.5. Retombées du soutien formel chez les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves

Une majorité du personnel non enseignant fréquemment en interaction avec les élèves (n=131) a rapporté avoir reçu une forme de soutien formel au cours des cinq années précédant l'enquête. Cela dit, ce sont plus des trois-quarts (78,9 %) des professionnels éducatifs qui en auraient bénéficié, mais seulement près de la moitié (48 %) du personnel de soutien éducatif. La Figure 32 qui suit présente la perception générale des retombées positives du soutien formel reçu chez les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves concernés.

FIGURE 32. Scores moyens des retombées du soutien formel reçu chez les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves (n=130)



On n'observe pas d'écart significatif entre les deux sous-catégories de non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves, qui perçoivent généralement plusieurs retombées significatives au soutien reçu.

En ce qui a trait aux retombées écologiques, les deux tiers des professionnels éducatifs (66,2 %) et les trois quarts (77,8 %) des membres du personnel de soutien éducatif rapportent en moyenne plusieurs ou beaucoup de retombées positives. Entre autres, le soutien formel reçu a favorisé la motivation à demeurer dans la même école ou CSS pour moins de la moitié des professionnels (42,4 %) et plus de la moitié du personnel de soutien (58,9 %).

En ce qui a trait aux retombées psychologiques, ce sont près des trois quarts des professionnels éducatifs (72,7 %) et près des deux tiers des membres du personnel de soutien éducatif (66,7 %) qui rapportent plusieurs ou beaucoup de retombées significatives. Le personnel de soutien éducatif (52,8 %) rapporte plus souvent que les professionnels (39,7 %) avoir bénéficié d'un soutien formel que favorise la connaissance de soi, tandis que les professionnels (58,7 %) rapportent plus souvent que le personnel de soutien éducatif (47,8 %) que le soutien formel reçu favorise l'autonomie dans la démarche de développement professionnelle.

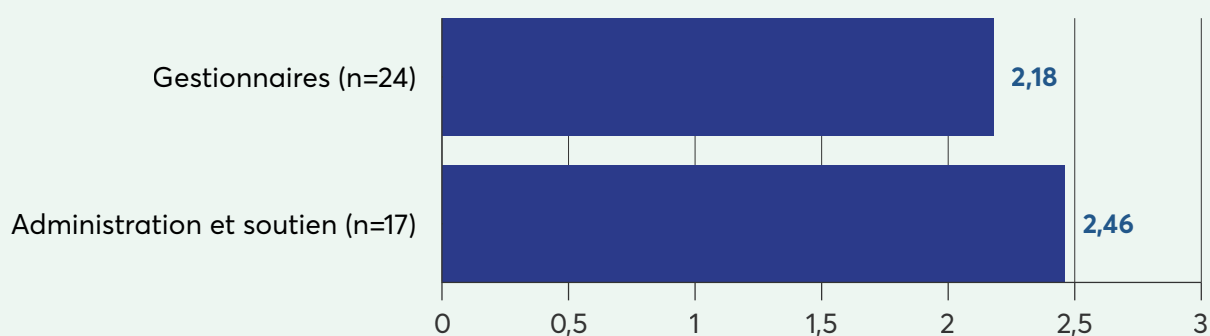
En ce qui a trait aux retombées pédagogiques, entre 85 % et 90 % des non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves ont rapporté plusieurs ou beaucoup de retombées significatives. Certains écarts intéressants sont observés. D'une part, les professionnels (79,7 %) rapportent plus souvent que le personnel de soutien éducatif (64,8 %) avoir reçu du soutien formel qui favorise le développement de nouvelles habiletés. D'autre part, le personnel de soutien éducatif (58,5 %) rapporte plus souvent que les professionnels éducatifs (45,7 %) que le soutien formel reçu favorise la relation avec les élèves. Cependant, à la question spécifique des retombées du soutien formel reçu sur la qualité générale de leur prestation du travail, c'est une majorité des professionnels (62,1 %) qui rapportent avoir observé des effets significatifs et une minorité des membres du personnel de soutien éducatif (46 %).

Finalement, d'autres retombées intéressantes n'ont pas pu être associées aux dimensions précédentes. Par exemple, les deux tiers (68,8 %) des professionnels éducatifs rapportent que le soutien formel reçu favorise significativement la capacité à analyser ses propres pratiques alors que c'est près de la moitié du personnel de soutien (53,8 %) qui fait la même observation. De plus, près du tiers (31,7 %) des professionnels et moins de la moitié (44,4 %) du personnel de soutien rapportent des effets significatifs sur leur gestion du stress.

1.3.6. Retombées du soutien formel chez les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves

L'accès à des formes de soutien formel rejoint une minorité (45 %) de non-enseignants rarement en interaction avec les élèves (n=44), mais les répondants ayant reçu un tel soutien au cours des cinq années précédant l'enquête représentent 80 % des gestionnaires et 30 % du personnel administratif ou de soutien ayant pris part à l'enquête. La Figure 33 qui suit présente la perception générale des retombées positives du soutien formel reçu chez les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves concernés.

FIGURE 33. Scores moyens des retombées du soutien formel reçu chez les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves (n=41)



Bien que ces répondants perçoivent en moyenne plusieurs retombées significatives au soutien reçu, le score moyen du personnel administratif et de soutien est significativement supérieur à celui des gestionnaires.

En ce qui a trait aux retombées écologiques, une majorité de gestionnaires (62,5 %) et plus des trois quarts du personnel administratif et de soutien (82,4 %) rapportent plusieurs ou beaucoup de retombées significatives. L'intégration socioprofessionnelle est la principale retombée significative identifiée par les gestionnaires (43,5 %), (rapportée également par 50 % du personnel administratif et de soutien), tandis que la motivation à demeurer en poste au sein du CSS constitue la principale retombée significative identifiée par le personnel administratif et de soutien (80 %) (mais par 35 % des gestionnaires).

En ce qui a trait aux retombées psychologiques, plus des trois-quarts des gestionnaires (79,2 %) et du personnel administratif et de soutien (87,5 %) rapportent plusieurs ou beaucoup de retombées significatives. En plus de favoriser la connaissance de soi (gestionnaires 54,5 %; admin et soutien : 64,3 %), on peut souligner que le soutien formel reçu favorise l'autonomie dans la démarche de développement professionnel chez les gestionnaires (54,2 %) et la persévérance professionnelle chez le personnel administratif et de soutien (66,7 %).

Finalement, d'autres retombées intéressantes n'ont pas pu être associées aux dimensions précédentes. D'abord, on remarque que le soutien formel reçu par les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves favorise généralement le développement de nouvelles habiletés (gestionnaires : 79,2 %; administratif et de soutien : 78,6 %). De plus, ce soutien favorise la capacité à analyser ses propres pratiques pour les deux tiers (66,7 %) des gestionnaires et une majorité (61,5 %) du personnel administratif. Cependant, ce sont les deux tiers (65,2 %) des gestionnaires et la très grande majorité du personnel administratif et de soutien (92,9 %) qui perçoivent des retombées significatives sur la qualité générale de leur prestation du travail. Le soutien formel



reçu favorise la gestion du stress pour près du quart des gestionnaires (27,3 %), mais près des deux tiers (63,6 %) du personnel administratif et de soutien.

Dans les entretiens de groupe, les retombées du soutien formel citées par les gestionnaires se rapportent généralement à une meilleure compréhension des diverses réalités du centre de services scolaire et de l'impact des actions posées; ces constats sont néanmoins essentiellement liés à l'expérience positive vécue lors des tables, où des échanges entre gestionnaires de

[L]'aide apportée par les collègues crée « un filet de sécurité » lors de l'entrée dans un nouveau poste.

milieux et de services différents ont eu lieu.

Pour leur part, les membres du personnel administratif et de soutien n'ont pas fait mention des retombées du soutien formel reçu. Par contre, il s'avère intéressant de relever leurs propos quant aux retombées écologiques associées au soutien informel qu'ils ont reçu. Ils mentionnent entre autres que l'aide apportée par les collègues crée « un filet de sécurité » lors de l'entrée dans un nouveau poste. Puis, en gagnant une certaine expérience, le fait de se sentir utile en aidant et en répondant aux questions des autres favoriserait leur motivation à persévérer dans leur milieu de travail.

1.3.7. Sommaire de la section

Les deux tiers des répondants du CSS rapportent avoir bénéficié d'au moins une forme de soutien formel (formation, accompagnement d'un conseiller pédagogique, mentorat, participation à une communauté d'apprentissage professionnelle, etc.) au cours des cinq années précédant l'enquête. Ce sont une grande majorité des enseignants (mais seulement les deux tiers des enseignants sans brevet et des enseignants en adaptation scolaire), une majorité des non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves (principalement les professionnels éducatifs) et une minorité des non-enseignants rarement en interaction avec les élèves (dont une majorité des gestionnaires) ayant pris part à l'enquête.

Les répondants ayant bénéficié de soutien formel ont été invités à identifier les retombées significatives vécues parmi 25 proposées. Ces retombées ont été analysées en fonction des dimensions suivantes : les retombées écologiques, les retombées psychologiques et les retombées pédagogiques (pour les enseignants et non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves). Un score général pour la perception de retombées positives du soutien formel reçu a également été calculé. Ce score permet d'observer que les enseignants rapportent en moyenne peu de retombées significatives parmi celles proposées (juste sous la barre des retombées moyennement significatives) alors que chez les non-enseignants, ce score atteint le seuil des retombées moyennement significatives. De plus, à la question spécifique des effets du soutien formel sur la qualité générale de la prestation de travail, c'est entre la moitié (non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves) et un peu moins des deux tiers (non-enseignants rarement en interaction avec les élèves) qui rapportent des retombées significatives.

En ce qui a trait aux retombées écologiques (intégration socioprofessionnelle, liens avec la direction et

les professionnels, sentiment d'appartenance, motivation à persévérer dans le milieu de travail, compréhension des orientations du milieu), c'est près des deux tiers des répondants qui rapportent plusieurs ou beaucoup de retombées significatives au soutien formel reçu. La motivation à demeurer au sein de la même école ou CSS représente la retombée écologique significative la plus prévalente, mais elle est identifiée par seulement le tiers des enseignants et près de la moitié des non-enseignants.

En ce qui a trait aux retombées psychologiques (connaissance de soi, persévérance, bien-être, réduction de l'isolement, réduction de la détresse, satisfaction, autonomie dans le développement professionnel), c'est près de la moitié des enseignants et des non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves et près des deux tiers des non-enseignants rarement en interaction avec les élèves qui rapportent plusieurs ou beaucoup de retombées significatives au soutien formel reçu. Une meilleure connaissance de soi (pour les enseignants et les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves) et la prise d'autonomie dans la démarche de développement professionnel (pour les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves) sont les retombées significatives les plus prévalentes, et joignent près de la moitié des répondants concernés.

En ce qui a trait aux retombées pédagogiques (relation avec les élèves, relation avec les parents, gestion de classe, adaptation aux besoins des élèves, nouvelles stratégies et habiletés et, pour les enseignants seulement, différenciation dans l'enseignement et évaluation), ce sont les trois quarts des enseignants et des non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves qui rapportent plusieurs ou beaucoup de retombées significatives au soutien formel reçu. Les retombées significatives les plus prévalentes touchent le développement des stratégies d'enseignement/intervention et de nouvelles habiletés et rejoignent entre les deux tiers et les trois quarts des répondants travaillant auprès des élèves. À l'opposé, les effets significatifs les moins fréquemment rapportés concernent la relation avec les parents (moins du quart des répondants) ainsi que la relation avec les élèves chez les enseignants.

Au sein des principales catégories de répondants, certaines tendances générales s'observent. D'abord, ce sont les retombées pédagogiques qui sont le plus souvent soulevées par les enseignants. En ce qui a trait aux retombées d'ordre écologique et psychologique, la tendance s'observant en relation avec les statuts d'emploi montre que les enseignants en insertion avec brevet perçoivent en moyenne légèrement plus de retombées significatives que leurs collègues expérimentés avec brevet. Lorsque les secteurs d'enseignement sont considérés, on constate que les enseignants en adaptation scolaire et les enseignants au secondaire ont tendance à identifier moins de retombées positives que les enseignants du primaire et ceux en formation aux adultes au soutien formel reçu. En somme, des effets positifs sur leur prestation de travail sont rapportés par une majorité de répondants (sauf chez les enseignants en adaptation scolaire), dont plus des deux tiers des enseignants en insertion avec brevet, des enseignants sans brevet et des enseignants en formation aux adultes.

Les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves rapportent aussi principalement des retombées d'ordre pédagogique au soutien formel reçu. Les professionnels éducatifs rapportent davantage de retombées significatives d'ordre psychologique tandis que le personnel de soutien éducatif rapporte davantage de retombées significatives d'ordre écologique. On remarque que c'est une majorité de professionnels et une minorité de membres du personnel de soutien éducatif qui rapportent avoir observé des retombées significatives sur leur prestation générale de travail.

Les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves ont observé de nombreuses retombées psychologiques au soutien formel reçu, ainsi que le développement de nouvelles habiletés. Ce sont la très grande majorité du personnel administratif et de soutien et les deux tiers des questionnaires qui considèrent

que le soutien reçu influence significativement leur prestation de travail.

Finalement, parmi les retombées n'ayant pu être associées aux dimensions mentionnées précédemment, on constate que le soutien formel reçu favorise significativement la réflexion sur les pratiques chez une majorité d'enseignants en insertion avec brevet, d'enseignants sans brevet, de professionnels éducatifs et de non-enseignants rarement en interaction avec les élèves, ainsi que chez la moitié des enseignants expérimentés avec brevet et du personnel de soutien éducatif. De plus, des retombées positives sur la gestion du stress sont soulignées par les deux tiers du personnel administratif et de soutien et près de la moitié du personnel de soutien éducatif, mais par moins du tiers des enseignants, des professionnels éducatifs et des gestionnaires.

1.4. Limites perçues du processus de développement professionnel

Les répondants ont été questionnés au sujet de cinq facteurs limitant leur plein engagement dans un processus de développement professionnel. Dans l'ensemble, la surcharge de travail a été identifiée comme limite importante par près de la moitié (48,6 %) des répondants. C'est cependant le manque de temps pour les autres tâches qui apparaît être la limite identifiée par une majorité (55,2 %) des répondants. Un quart (24,1 %) des répondants associe le développement professionnel à une source de stress supplémentaire et une minorité (11,3 %) perçoit un risque de conformisme à s'engager dans une telle démarche. Ainsi, c'est le tiers (32,9 %) des répondants qui n'a identifié aucun facteur limitant à leur plein engagement dans un processus de développement professionnel, moins du quart (21,3 %) qui a identifié un seul facteur et près de la moitié (46,8 %) qui en a identifié plusieurs (deux : 28,2 %; trois ou plus : 18,6 %).

Ce sont particulièrement les enseignants (n=291) qui perçoivent l'existence d'au moins une limite (80,4 %), suivis par les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves (58,4 %) et par les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves (51,5 %). En effet, la perception d'une surcharge de travail et le manque de temps représentent des limites importantes pour une majorité d'enseignants (respectivement 62,2 % et 66,3 %) et pour une minorité de non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves (35 % et 46,5 %) et de non-enseignants rarement en interaction avec les élèves (37,1 % et 39,2 %). En relation avec le statut d'emploi des enseignants, c'est pour la perception d'un manque de temps que les écarts les plus importants sont observés, avec 51,2 % des enseignants sans brevet, 61,3 % des enseignants en insertion avec les élèves et 70 % des enseignants expérimentés avec brevet qui ont identifié cette limite à leur engagement dans une démarche de développement professionnel. En relation avec le secteur d'enseignement, la perception d'un manque de temps rapportée par la moitié (50 %) des enseignants en formation aux adultes, mais les trois-quarts (77,8 %) des enseignants en adaptation scolaire.

Chez les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves (n=214), on remarque un écart important entre les professionnels éducatifs (9,4 %) et le personnel de soutien éducatif (23,9 %) pour la perception d'une source de stress supplémentaire. Finalement, chez les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves (n=97), des écarts de moindre importance sont observés.

Lors des entretiens de groupe, toutes les catégories d'enseignants mentionnent le temps comme une

Dans l'ensemble, la surcharge de travail a été identifiée comme limite importante par près de la moitié des répondants. C'est cependant le manque de temps pour les autres tâches qui apparaît être la limite identifiée par une majorité des répondants.

limite du développement professionnel. La surcharge occasionnée par le fait de devoir planifier ce qui se passera en classe lors de l'absence est soulignée par les enseignants expérimentés avec brevet, qui indiquent aussi que cette planification n'est pas toujours respectée par les suppléants. Ils ajoutent que les frais engagés par la libération d'une équipe de collègues à une fréquence favorable peuvent aussi être une limite.

En ce qui concerne les membres du personnel non enseignant, le manque de temps se trouve également au cœur des préoccupations. En effet, le personnel fréquemment en interaction avec les élèves fait part du manque de temps pour rencontrer les enseignants, dans un contexte où les libérations ne s'avèrent souvent pas possibles. Du côté des membres du personnel rarement en interaction avec les élèves, les questionnaires tiennent des propos similaires en faisant référence aux contraintes que présente l'horaire des enseignants, qui limitent les possibilités de rencontre. Le personnel administratif et de soutien évoque plutôt un manque de temps pour réfléchir et se développer professionnellement. Du point de vue des questionnaires, d'autres limites du développement professionnel seraient à prendre en compte, comme la crainte de certains employés d'être jugés ou évalués en situation d'accompagnement, les limites financières et le plan de formation qui ne concerne pas certains corps d'emploi (faisant plus spécifiquement référence au personnel de soutien).

En somme, une majorité de répondants ont identifié certaines limites à leur engagement dans un processus de développement professionnel, dont plus particulièrement le manque de temps et la perception d'une surcharge de travail. C'est chez les enseignants que ces limites rejoignent une majorité des répondants alors que ce sont moins de la moitié des non-enseignants qui rapportent des perceptions similaires.

1.5. Pistes d'action complémentaires issues des entretiens de groupe

Pour répondre aux besoins discutés dans le cadre des entretiens de groupe, les participants identifient certains moyens. Du côté des enseignants expérimentés avec brevet, un remaniement de l'horaire pour faciliter une concertation fréquente, la constitution de classes à effectif réduit et l'ajout de ressources en classe sont identifiés pour répondre aux besoins de différenciation et d'enseignement. Les enseignants avec brevet en insertion professionnelle souhaiteraient accéder au soutien d'une personne-ressource à proximité (ex. : *team teaching*) pour répondre à leurs besoins de différenciation. Ils mentionnent aussi qu'une tâche allégée en début de carrière favoriserait la planification et le fait d'être accompagné en plus d'atténuer le sentiment de surcharge. « Un après-midi par semaine où tout ce qui s'accumule sur ta pile, bien là, tu peux en enlever un peu. » Les enseignants sans brevet soulèvent aussi les classes à effectifs réduits comme moyen et reviennent fréquemment sur le mentorat proximal, accueillant et empathique comme soutien informel pour répondre aux besoins du quotidien, à ceux de gestion de classe, de soutien aux élèves qui rencontrent des difficultés ou encore à ceux liés à la planification.

Lors des entretiens de groupe, les membres du personnel non enseignant ont également formulé des moyens pour répondre aux divers besoins exprimés. Par exemple, selon le personnel fréquemment en interaction avec les élèves, le premier pas vers une réponse aux besoins de bien-être commencerait par une légitimation de ces besoins dans tous les milieux. Les membres du personnel non enseignant rarement en interaction avec les élèves proposent des moyens différents. Pour leur part, les questionnaires soulignent l'importance, pour tout le personnel, de connaître ses rôles, ses mandats et ses obligations : « on va davantage chercher des ressources quand on est conscients de notre rôle ». Les questionnaires soulèvent également l'idée de mettre en place un horaire favorisant l'accès aux ressources (ressources humaines, ressources éducatives, etc.), notamment pour les enseignants en insertion professionnelle. L'offre d'un suivi personnalisé de type

mentorat, à toutes les strates, qui tient compte des différents aspects de la tâche, tout comme des forces et défis de chacun est aussi évoquée par les gestionnaires. Puis, plus intimement en lien avec leurs propres besoins, les gestionnaires estiment que des formations portant sur l'utilisation des outils technologiques favoriseraient leur autonomie professionnelle. Les membres du personnel administratif et de soutien, quant à eux, font ressortir l'importance du mentorat, au début de la carrière, qui se montrerait selon eux plus efficace que la formation, dans ce contexte. Ils nomment également l'intérêt de se former à l'interne, c'est-à-dire de tirer profit de l'expertise de chacun. Suivant cette idée, chacun ciblerait ses forces et ses besoins et de courts ateliers seraient offerts à partir des forces du personnel dans le département en réponse aux besoins recensés.

L'offre d'un suivi personnalisé de type mentorat, à toutes les strates, qui tient compte des différents aspects de la tâche, tout comme des forces et défis de chacun est aussi évoquée par les gestionnaires.

Deuxième partie : enquête sur les pratiques collaboratives

Cette deuxième section du rapport pose un regard sur le quatrième objectif spécifique de ce projet de recherche, soit de décrire et de comprendre la collaboration (perçue et souhaitée) du personnel scolaire (enseignants et non-enseignants) du CSS des Samares.

La collaboration est d'abord définie par Dionne (2003) comme « un processus dynamique dans lequel des activités sont effectuées entre au moins deux collègues qui communiquent pour atteindre un but commun, dans un contexte d'interdépendance et de parité » (p. 27). Elle est fréquemment nommée par des chercheurs comme une condition qui facilite et encourage les changements de pratique ainsi que le développement professionnel (Galland et Janosz, 2020; Lessard et al., 2009). À cet égard, McCotter (2001) estime que la collaboration exige un engagement intellectuel significatif et implique une notion de partage d'objets, de ressources, de responsabilités, etc.



2. Présentation des résultats issus de l'enquête sur les pratiques collaboratives

Cette deuxième partie du rapport fait état des résultats issus de l'enquête menée par l'équipe de recherche au regard des pratiques collaboratives des membres du personnel enseignant et non enseignant du CSS des Samares.

En premier lieu, il sera question de **l'importance exprimée pour la collaboration** et celle perçue chez les collègues et la direction. La collaboration professionnelle s'avère très importante pour une grande majorité du personnel du CSS. Cependant, on remarque aussi un biais de négativité partagé, c'est-à-dire que les répondants accordent généralement plus d'importance personnelle pour la collaboration que celle qu'ils perçoivent chez leurs collègues et chez la direction.

En second lieu, il sera question de **la fréquence des occurrences de collaboration** ainsi que **des thèmes abordés lors d'activités collaboratives**. De façon générale, on constate que la fréquence des occasions de collaboration et les thèmes de ces rencontres diffèrent suivant les fonctions des répondants au sein du CSS. On note que les instances de collaboration informelle sont des occurrences quotidiennes pour 68 % des enseignants, 48 % des fréquemment en interaction avec les élèves et 59 % des non-enseignants rarement en interaction avec les élèves. Les enseignants sans brevet, les enseignants en formation aux adultes, le personnel de soutien éducatif et le personnel administratif et de soutien sont surreprésentés parmi la minorité de répondants qui ne participent jamais à des comités ou assemblées générales.

Les écarts observés quant aux thèmes abordés reflètent les différentes responsabilités des répondants. Chez les enseignants, les thèmes les plus souvent identifiés sont les rencontres visant à discuter des cas particuliers d'élèves, la préparation d'activités et de projets pédagogiques pour les élèves ainsi que la préparation de fêtes et d'activités spéciales pour les élèves. Chez les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves, les principaux thèmes abordés sont les cas particuliers d'élèves, les interventions liées au fonctionnement de la classe ainsi que les situations problématiques et enjeux. Finalement, chez les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves, les principaux thèmes abordés lors d'activités collaboratives sont la planification des tâches à effectuer, l'organisation du travail, le budget et les finances ainsi que le fonctionnement d'un service.

En troisième lieu, il sera question **des avantages perçus de la collaboration**. Les répondants perçoivent généralement plusieurs avantages à la collaboration professionnelle, les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves en rapportent le plus et les enseignants en rapportent le moins. Une proportion légèrement supérieure de répondants identifie des avantages psychosociaux (meilleure motivation, meilleure communication, etc.) que des avantages professionnels (partage des idées, partage des responsabilités, etc.). De plus, la grande majorité des répondants croient que la collaboration permet d'assurer un meilleur service aux élèves et ne diminue pas leur autonomie d'action. Cependant, la perception que la collaboration permet de sauver du temps est moins fréquente chez les enseignants.

[L]a grande majorité des répondants croient que la collaboration permet d'assurer un meilleur service aux élèves.

Finalement, il sera question des **facteurs de collaboration et de leur influence**. Dans l'ensemble, la perception de ces facteurs est positive et leur influence est jugée favorable, dans une plus grande mesure chez les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves, et dans une moindre mesure chez les enseignants. En ce qui a trait aux facteurs de collaboration interpersonnels (volonté de collaborer des collègues, climat de travail, etc.), on constate que les répondants qui entretiennent une vision très positive représentent 66 % des enseignants, 65 % des non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves, et 60 % des non-enseignants rarement en interaction avec les élèves. La qualité des relations avec les collègues est le facteur dont l'influence est jugée la plus favorable et les habiletés pour la communication et le travail en équipe est le facteur perçu comme ayant l'influence la moins favorable. Une importante minorité de répondants, dont plus du quart des enseignants en insertion avec brevet et des enseignants en adaptation scolaire, rapportent que l'ambiance de leur milieu de travail est défavorable à la collaboration.

La qualité des relations avec les collègues est le facteur dont l'influence est jugée la plus favorable.

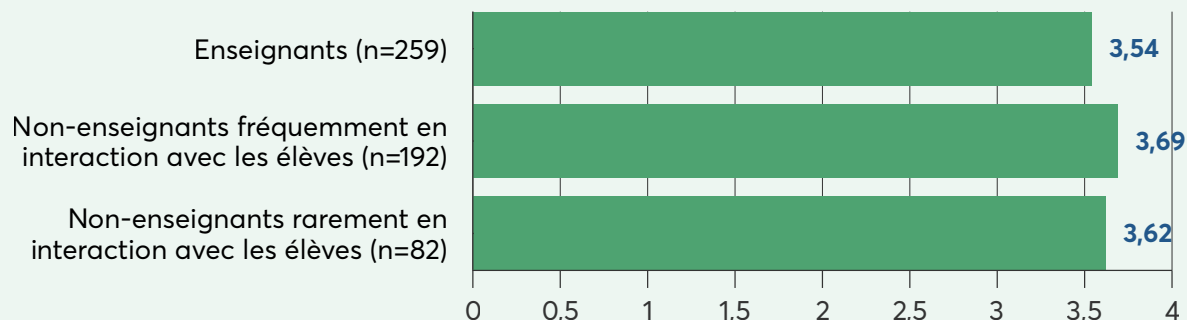
En ce qui a trait aux facteurs de collaboration organisationnels (temps disponible, style de gestion du supérieur immédiat, etc.), on constate que les répondants qui entretiennent une vision très positive représentent 44 % des enseignants, 56 % des non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves et 63 % des non-enseignants rarement en interaction avec les élèves. La pertinence des thèmes et contenus abordés est le facteur perçu le plus favorablement par les enseignants et les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves. Chez les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves, il s'agit du nombre d'occasions de collaborer. Le manque de temps disponible a été identifié comme un frein organisationnel à la collaboration par la plus grande proportion de répondants. Finalement, au-delà des facteurs interpersonnels et organisationnels, le niveau de stress perçu chez les collègues est rapporté comme ayant un effet défavorable sur la collaboration par 49 % des enseignants, 53 % des non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves et 40 % des non-enseignants rarement en interaction avec les élèves.

2.1. Importance de la collaboration

Dans le cadre du questionnaire, les répondants ont été invités à indiquer dans quelle mesure la collaboration professionnelle leur apparaît personnellement importante ainsi que leur perception de l'importance de la collaboration chez leurs collègues et chez la direction.

Un score entre 1 et 4 a été calculé pour rendre compte de la perception moyenne de l'importance perçue de la collaboration professionnelle (d'un point de vue personnel, perçue chez les collègues et perçue chez la direction) et peut être interprété comme suit : 1,00 à 2,49 très peu ou peu importante, 3,50 à 3,49 assez importante, 3,50 à 4,00 très importante. La Figure 34 présente les scores moyens chez les différentes catégories de répondants. On ne remarque aucune différence significative entre les scores moyens, s'étalant entre 3,54 et 3,69, soit une perception partagée d'une grande importance de la collaboration professionnelle pour soi et pour les autres.

FIGURE 34. Scores moyens de l'importance de la collaboration pour chaque catégorie de répondants.



En ce qui a trait à la disposition personnelle pour la collaboration, celle-ci est perçue comme très importante par une forte majorité de répondants, soit par 95 % du personnel non enseignant (fréquemment et rarement en interaction avec les élèves) et 85 % du personnel enseignant. Pour chaque catégorie, moins de 1 % des répondants perçoit l'importance personnelle de la collaboration comme très peu ou peu importante.

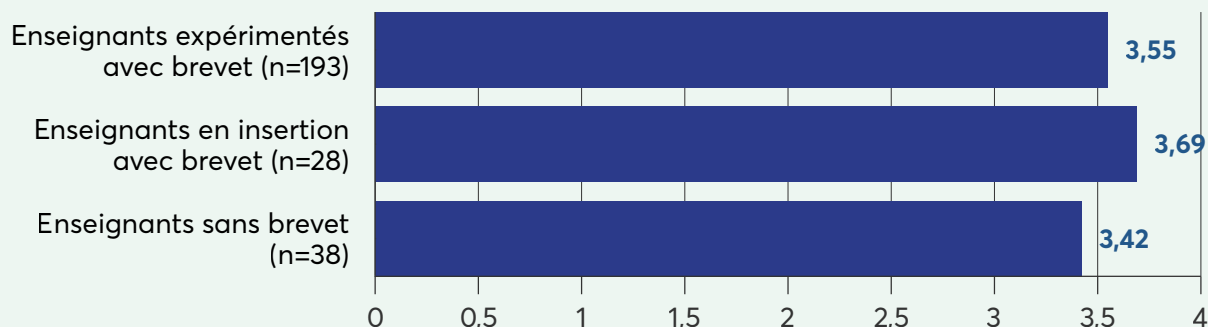
En ce qui a trait à la disposition perçue pour la collaboration chez les collègues, c'est une majorité des non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves qui la considère comme très importante (59,6 %), ainsi que moins de la moitié des non-enseignants rarement en interaction avec les élèves (48,8 %) et moins de la moitié des enseignants (47,3 %). Ce sont 10,8 % des enseignants qui présentent une vision négative (très peu ou peu important) de la disposition de leurs collègues pour la collaboration, ainsi que 6,2 % des non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves et 6,1 % des non-enseignants rarement en interaction avec les élèves.

En ce qui a trait à la disposition perçue pour la collaboration chez la direction, on constate que plus des deux tiers (69,4 %) du personnel non enseignant fréquemment en interaction avec les élèves la perçoivent comme très importante, tout comme plus de la moitié (57,5 %) des enseignants et la moitié (51 %) du personnel non enseignant rarement en interaction avec les élèves. Ce sont 10,2 % de ces derniers qui présentent une vision négative (très peu ou peu important) de la disposition de la direction pour la collaboration, ainsi que 9,3 % du personnel non enseignant fréquemment en interaction avec les élèves et 7,7 % des enseignants.

2.1.1. Importance de la collaboration pour les enseignants

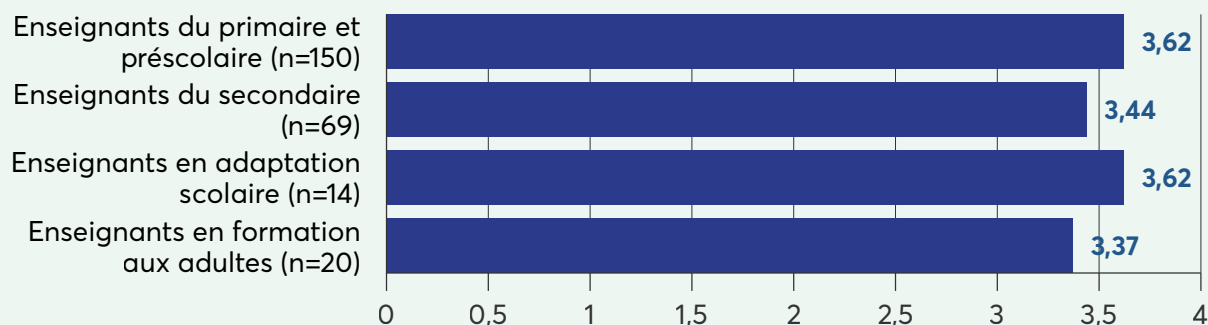
La collaboration professionnelle (d'un point de vue personnel, perçue chez les collègues, perçue chez la direction) est en moyenne perçue comme très importante par les enseignants expérimentés avec brevet et les enseignants en insertion professionnelle avec brevet alors qu'elle est perçue comme plutôt importante par les enseignants sans brevet. Les scores moyens obtenus en fonction du statut d'emploi sont présentés à la Figure 35.

FIGURE 35. Scores moyens de la perception de la collaboration par les sous-catégories d'enseignants en fonction du statut d'emploi



Lorsque le secteur d'enseignement est considéré, on constate que les enseignants du primaire et de l'éducation préscolaire ainsi que les enseignants en adaptation scolaire ont une perception générale de la collaboration professionnelle comme très importante, tandis que les enseignants du secondaire et ceux en formation professionnelle perçoivent la collaboration professionnelle comme plutôt importante. Les scores moyens obtenus en fonction du secteur d'enseignement sont présentés à la Figure 36.

FIGURE 36. Scores moyens de la perception de la collaboration par les sous-catégories d'enseignants en fonction du secteur d'enseignement



En ce qui a trait à la disposition personnelle pour la collaboration, celle-ci est jugée très importante par l'ensemble (100 %) des enseignants en insertion avec brevet, une grande majorité (84,6 %) d'enseignants expérimentés avec brevet et plus des trois quarts (77,5 %) des enseignants sans brevet. Cependant, aucun écart significatif n'est observé en fonction du secteur d'enseignement, avec les proportions d'enseignants considérant la collaboration comme très importante se situant entre 80 % (formation aux adultes) et 87 % (secondaire).

En ce qui a trait à la disposition perçue pour la collaboration chez les collègues, on ne remarque aucun écart significatif associé au statut d'emploi, avec des proportions d'enseignants percevant la collaboration



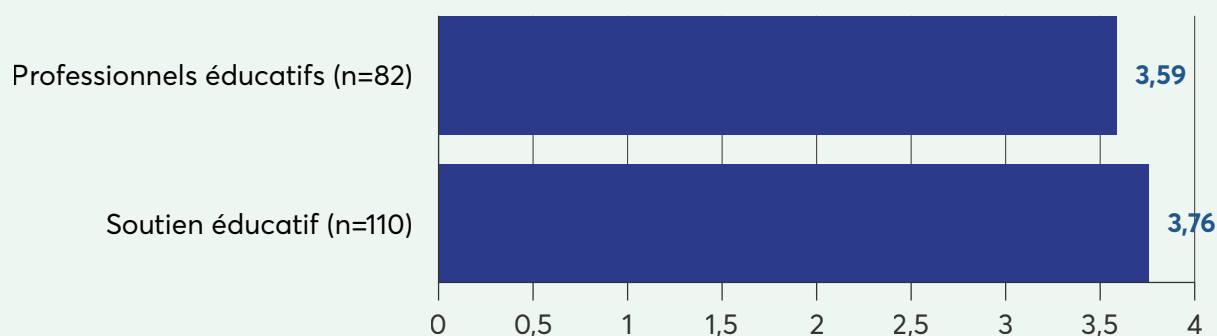
comme très importante pour leurs collègues se situant entre 40 % et 50 %. Cependant, c'est une grande majorité (80 %) des enseignants en adaptation scolaire et la moitié (52,3 %) des enseignants du primaire et de l'éducation préscolaire qui croient que leurs collègues perçoivent la collaboration comme très importante, tandis que ce sont une minorité (38,6 %) des enseignants du secondaire et moins du tiers (30 %) des enseignants en formation aux adultes qui entretiennent une opinion similaire.

En ce qui a trait à la disposition perçue pour la collaboration chez la direction, on ne constate aucun écart significatif associé au statut d'emploi, avec des proportions d'enseignants percevant la collaboration comme très importante pour leur direction se situant entre 50 % et 60 %. Cependant, ce sont plus des trois quarts (78,6 %) des enseignants en adaptation scolaire et près des deux tiers (65,3 %) des enseignants du primaire et préscolaire qui croient que leur direction perçoit la collaboration comme très importante, tandis que c'est une minorité des enseignants du secondaire (43,5 %) et des enseignants en formation aux adultes (40 %) qui entretiennent une opinion similaire.

2.1.2. Importance de la collaboration pour les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves

La collaboration professionnelle (d'un point de vue personnel, perçue chez les collègues, perçue chez la direction) est en moyenne perçue comme très importante par les professionnels éducatifs ainsi que le personnel de soutien éducatif. Les scores moyens obtenus par ces deux sous-catégories de membres du personnel fréquemment en interaction avec les élèves sont présentés à la Figure 37 ci-dessous.

FIGURE 37. Scores moyens de la perception de la collaboration par les sous-catégories du personnel non enseignant fréquemment en interaction avec les élèves



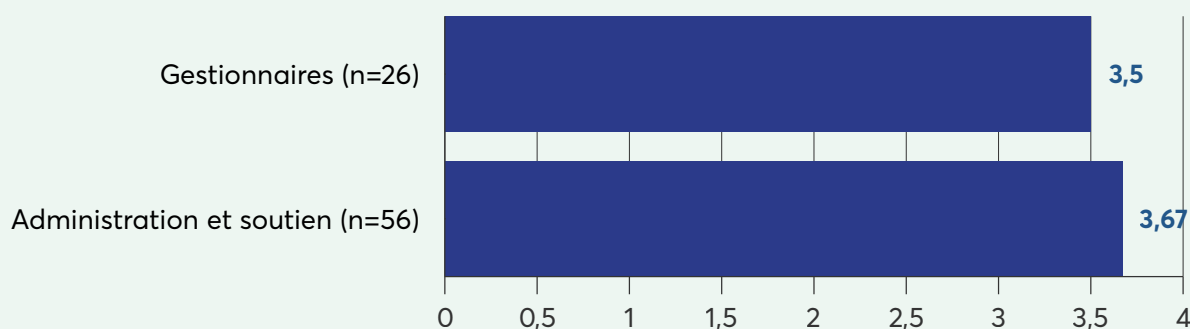
On remarque peu d'écart entre les proportions (entre 90 % et 100 %) de professionnels éducatifs et de membres du personnel de soutien éducatif percevant personnellement la collaboration comme très importante. Cependant, c'est près des deux tiers (64,5 %) du personnel de soutien et plus de la moitié (53 %)

des professionnels qui jugent la collaboration très importante pour leurs collègues. Finalement, une grande majorité (80,4 %) du personnel de soutien, mais un peu plus de la moitié (55,4 %) des professionnels jugent la collaboration très importante pour leurs directions.

2.1.3. Importance de la collaboration pour les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves

La collaboration professionnelle (d'un point de vue personnel, perçue chez les collègues, perçue chez la direction) est en moyenne perçue comme très importante par les gestionnaires et le personnel administratif et de soutien. Les scores moyens obtenus par ces deux sous-catégories de membres du personnel fréquemment en interaction avec les élèves sont présentés à la Figure 38 ci-dessous.

FIGURE 38. Scores moyens de la perception de la collaboration par les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves



Ici encore, on remarque peu d'écart entre les proportions (entre 90 % et 100 %) de gestionnaires et membres du personnel administratif et du personnel de soutien percevant personnellement la collaboration comme très importante. Cependant, c'est plus de la moitié (55,9 %) du personnel administratif et de soutien ainsi que le tiers (33,3 %) des gestionnaires qui jugent la collaboration très importante pour leurs collègues. Finalement, les deux tiers (67,9 %) du personnel administratif et de soutien ainsi que moins de la moitié (46,2 %) des gestionnaires jugent la collaboration très importante pour leurs directions.

2.1.4. Sommaire de la section

Les répondants ont été invités à indiquer dans quelle mesure la collaboration professionnelle leur apparaît personnellement importante ainsi que leur perception de l'importance de la collaboration chez leurs collègues et chez la direction. Les répondants rapportent généralement une perception partagée d'une grande importance de la collaboration professionnelle pour soi et pour les autres.

Cela dit, un biais de négativité est observé, c'est-à-dire que les répondants rapportent généralement entretenir une plus grande importance personnelle pour la collaboration que celle qu'ils perçoivent chez leurs collègues et chez la direction.

Chez les enseignants, l'importance (d'un point de vue personnel, perçue chez les collègues, perçue chez la direction) de la collaboration est en moyenne la plus grande chez les enseignants en insertion professionnelle

avec brevet. De faibles écarts sont observés pour l'importance personnelle de la collaboration en fonction des secteurs d'enseignement, mais on remarque des écarts négatifs plus importants dans la perception de l'importance de la collaboration chez les collègues et la direction de la part des enseignants au secondaire et des enseignants en formation aux adultes.

Chez le personnel non enseignant, le biais de négativité observé est plus prononcé chez le personnel de soutien éducatif que chez les professionnels éducatifs, tandis qu'il s'avère plus prononcé chez les gestionnaires que chez le personnel administratif et de soutien.

2.2. Fréquence des occasions de collaboration

Les répondants ont été questionnés sur la fréquence de participation à six formes d'activités collaboratives (rencontres informelles, rencontres d'équipe, réunions du personnel de l'école, comités, assemblées, etc.). Un score entre 1 et 4 a été calculé afin de faciliter la comparaison de la fréquence de participation à ces diverses occasions et peut être interprété comme suit : 1,00 à 2,49 jamais ou rarement, 3,50 à 3,49 assez souvent, 3,50 à 4,00 très souvent. Les scores moyens obtenus par les différentes catégories de répondants sont présentés à la Figure 39. On remarque peu d'écart entre la fréquence de participation aux activités collaboratives proposées, et, dans l'ensemble, les répondants participent de rarement à assez souvent aux occasions proposées. Cela dit, des différences importantes s'observent entre certaines de ces occurrences de collaboration.

FIGURE 39. Scores moyens de la fréquence de participation à diverses occasions de collaboration pour chaque catégorie de répondants



Les rencontres informelles à deux ou à plusieurs (discussions dans le corridor, à la récréation, au dîner, rencontres éclairs, etc.) sont des occurrences de collaboration quotidiennes pour près des deux tiers (67,9 %) des enseignants, pour une majorité (59 %) de non-enseignants rarement en interaction avec les élèves et pour la moitié (47,9 %) des non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves.

Les rencontres d'équipe formelles sont moins fréquentes et constituent des occasions de collaboration hebdomadaires pour moins de la moitié des enseignants (45,3 %) et des non-enseignants rarement en

interaction avec les élèves (42,5 %), ainsi que pour plus du tiers (35,8 %) des non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves. De telles rencontres s'avèrent plutôt mensuelles ou trimestrielles pour la moitié (52,8 %) des non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves, et pour une importante minorité d'enseignants (39,5 %) et de non-enseignants rarement en interaction avec les élèves (38,8 %).

Les autres formes d'activités collaboratives s'avèrent être des occurrences mensuelles ou trimestrielles pour une majorité d'enseignants (avec l'ensemble du personnel : 71,1 %; avec d'autres intervenants : 67,9 %; comités social ou professionnel : 67,1 %; assemblées générales de regroupements professionnels : 79,1 %), de non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves (avec l'ensemble du personnel : 58,1 %; avec d'autres intervenants : 62,5 %; comités social ou professionnel : 51,1 %; assemblées générales de regroupements professionnels : 70,4 %), ainsi que de non-enseignants rarement en interaction avec les élèves (avec l'ensemble du personnel : 51,9 %; avec d'autres intervenants : 58,1 %; comités social ou professionnel : 44,3 %; assemblées générales de regroupements professionnels : 66,7 %).

2.2.1. Fréquence des occasions de collaboration chez les enseignants

Chez les enseignants, on remarque que la collaboration informelle (discussions de corridor, rencontres éclairs, etc.) est une occurrence quotidienne pour 71,1 % des enseignants expérimentés avec brevet et 71,4 % des enseignants en insertion avec brevet, mais seulement pour la moitié (50 %) des enseignants sans brevet. De plus, on constate que 11,8 % des enseignants expérimentés avec brevet et 8,8 % des enseignants en insertion avec brevet ne siègent jamais à un comité, alors que cette proportion atteint 20 % des enseignants sans brevet. Lors des entretiens de groupe, ces derniers indiquent d'ailleurs qu'il est difficile de s'intégrer à des comités déjà implantés dont les membres semblent être les mêmes d'une année à l'autre. « Je voulais m'investir au début de l'année dans différents comités [...] quand je suis arrivée pour démontrer un certain intérêt, bien les comités étaient comme déjà formés. » De plus, 2,7 % des enseignants expérimentés avec brevet et aucun des enseignants en insertion rapportent ne jamais prendre part à une assemblée générale (conseil d'établissement, etc.) pour 17,9 % des enseignants sans brevet.

Lorsque le secteur d'enseignement est considéré, on constate que la collaboration informelle est une occurrence quotidienne pour moins de la moitié (45 %) des enseignants en formation aux adultes alors qu'elle est rapportée par entre 60 % et 75 % de leurs collègues. De plus, ce sont 10,7 % des enseignants du primaire et de l'éducation préscolaire qui ne siègent jamais sur un comité, alors que cette situation est rapportée par entre 15 % et 20 % de leurs collègues. Finalement, plus du quart (27,8 %) des enseignants en formation aux adultes rapportent ne jamais prendre part à une assemblée générale, alors que cette situation est rapportée par moins de 10 % de leurs collègues des autres secteurs d'enseignement.

Lors des entretiens de groupe, les enseignants avec brevet en insertion professionnelle au secteur secondaire soulignent que la fréquence de participation aux différentes occasions de collaboration peut être affectée par la tâche qui leur est assignée. En effet, ils indiquent que le nombre de périodes d'enseignement à la grille-horaire, souvent plus élevé, selon eux, dans la tâche d'un nouvel enseignant, diminue le temps disponible pour la collaboration. Ils identifient aussi que leur tâche d'enseignement, qui touche souvent différents niveaux, fait en sorte qu'il devient difficile de prendre part à chacune des concertations prévues pour chacun des niveaux ou simplement d'accéder à l'information qui y est divulguée.

2.2.2. Fréquence des occasions de collaboration chez les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves

Chez les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves, la collaboration informelle est une occurrence quotidienne pour 41 % des professionnels éducatifs et la moitié (53,2 %) du personnel de

soutien éducatif. De plus, ce sont 35,1 % des professionnels et 40,2 % du personnel de soutien qui rapportent ne jamais siéger à un comité. Finalement, 18,8 % des professionnels éducatifs et 26,3 % du personnel de soutien éducatif ne prennent jamais part à une assemblée générale.

Dans les entretiens de groupe, les principales occasions de collaboration relevées par les membres du personnel fréquemment en interaction avec les élèves sont les comités multidisciplinaires, les communautés d'apprentissage professionnelles et les rencontres de plan d'intervention.

2.2.3. Fréquence des occasions de collaboration chez les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves

Chez les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves, la collaboration informelle (discussions de corridor, rencontres éclairs, etc.) est une occurrence quotidienne pour 70,4 % des gestionnaires et la moitié (53,6 %) du personnel administratif et de soutien. De plus, ce sont 12 % des gestionnaires qui rapportent ne jamais siéger à un comité, ainsi que la moitié (46,3 %) du personnel administratif et de soutien. Finalement, aucun gestionnaire rapporte ne jamais participer à une assemblée générale tandis que 40,8 % du personnel administratif et de soutien n'y prennent jamais part.

Lors des entretiens de groupe, lorsque questionnés quant aux occasions de collaboration qui valent l'investissement en temps et en énergie, les gestionnaires nomment les échanges informels autour de thématiques intéressantes ainsi que les équipes collaboratives qui favorisent la mobilisation de l'équipe et la recherche commune de solutions. Chez le personnel de soutien et administratif, les occasions de collaborer paraissent plus souvent informelles et leur fréquence varie considérablement selon le milieu de travail.

2.2.4. Sommaire de la section

Les répondants ont été questionnés sur la fréquence de participation à six formes d'activités collaboratives : rencontres informelles, rencontres d'équipe, réunions du personnel, comités, assemblées générales, etc.), pour lesquelles on remarque en moyenne peu d'écart entre les catégories de répondants. Les rencontres informelles sont des occasions de collaboration quotidiennes pour une grande majorité d'enseignants (mais seulement pour la moitié des enseignants sans brevet et des enseignants en formation aux adultes) pour une grande majorité de non-enseignants rarement en interaction avec les élèves (particulièrement les gestionnaires), et pour la moitié des non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves.

Les rencontres d'équipe formelles sont moins fréquentes et constituent le plus souvent des occasions de collaboration hebdomadaires (enseignants, non-enseignants rarement en interaction avec les élèves) ou mensuelles à trimestrielles (non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves).

Les autres formes d'activités collaboratives proposées (rencontres d'équipe-école ou de service, rencontres avec d'autres intervenants, comités, assemblées générales) s'avèrent être des occasions mensuelles ou trimestrielles pour une majorité de répondants. On remarque également que lorsque les comités et assemblées sont considérés, les enseignants sans brevet et les enseignants en formation aux adultes sont surreprésentés parmi les enseignants ne prenant jamais part à de telles rencontres. Parmi les non-enseignants, le personnel de soutien éducatif et le personnel administratif et de soutien sont également surreprésentés parmi ceux ne prenant jamais part à des comités ou des assemblées générales.

2.3. Thèmes de collaboration

Les répondants ont été invités à identifier les cinq principaux thèmes abordés lors d'activités collaboratives dans une liste incluant entre 19 à 23 propositions (selon la fonction occupée). Chez les enseignants, plus de la moitié (55,3 %) des répondants rapportent collaborer lors d'activités abordant des cas particuliers d'élèves. Des proportions significatives d'enseignants collaborent également dans le cadre d'activités et de projets pédagogiques pour les élèves (41,7 %) et de fêtes et d'activités spéciales pour les élèves (29,9 %). Chez les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves, ce sont les deux tiers (66,7 %) des répondants qui rapportent collaborer lors d'activités abordant des cas particuliers d'élèves. Les autres thèmes de collaboration les plus fréquemment identifiés par cette catégorie de participants sont les interventions liées au fonctionnement de la classe (32,3 %) ainsi que les situations problématiques et enjeux (31,3 %). Finalement, des proportions significatives de non-enseignants rarement en interaction avec les élèves rapportent collaborer autour des thèmes suivants : la planification des tâches à effectuer (41,9 %), l'organisation du travail (41,9 %), le budget et les finances (31,4 %) et le fonctionnement d'un service (30,2 %).

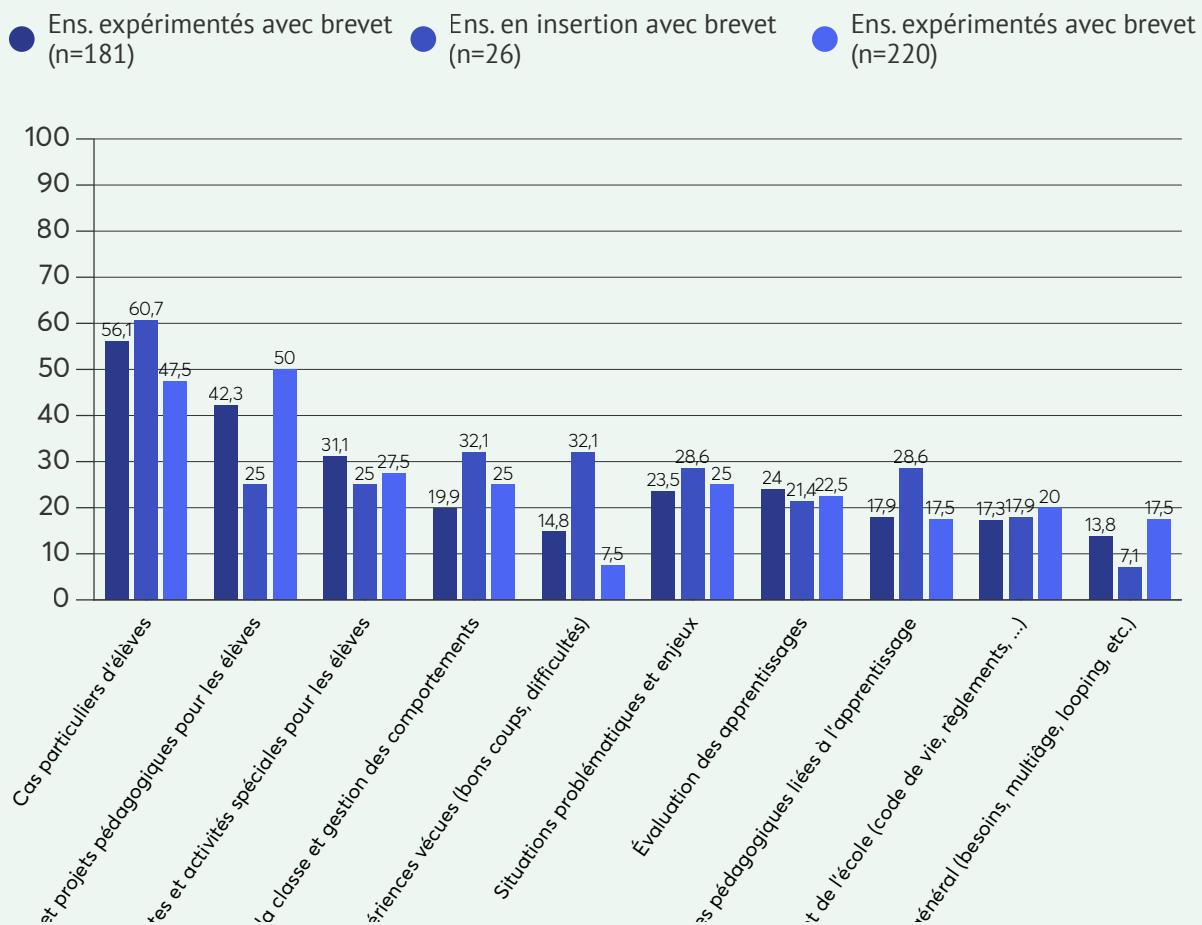
2.3.1. Thèmes de collaboration chez les enseignants

En plus des thèmes mentionnés précédemment et largement partagés par les enseignants, on remarque que plusieurs enseignants collaborent également autour des thèmes suivants : les situations problématiques et enjeux (24,2 %), l'évaluation des apprentissages (23,5 %), le fonctionnement de la classe et la gestion des comportements (22 %), le fonctionnement de l'école (17,8 %), les expériences positives et négatives vécues (15,5 %) et les besoins des élèves en général (13,6 %).



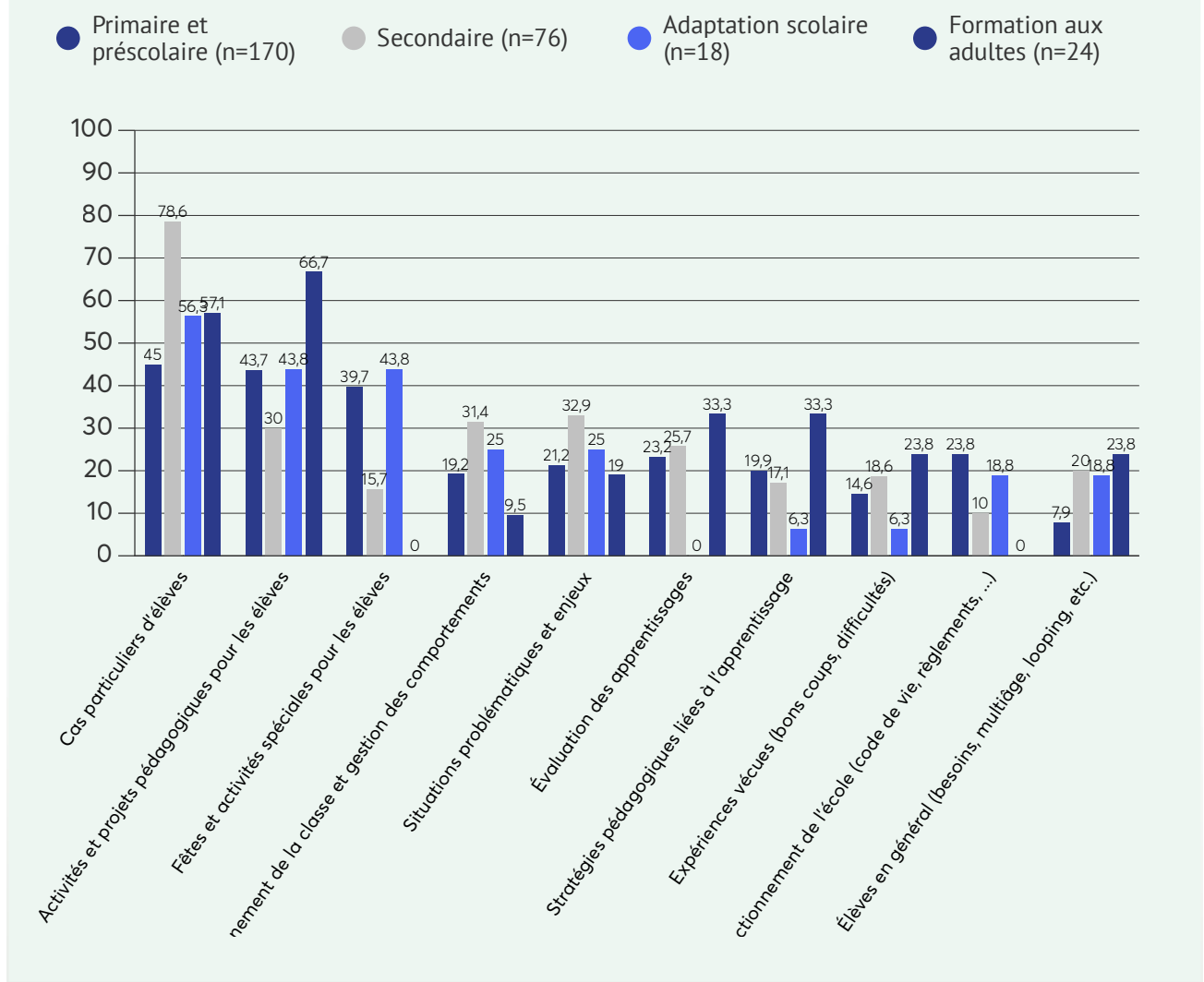
Cela dit, on observe certains écarts significatifs en fonction du statut d'emploi. La Figure 40 présente les proportions associées à chacun des principaux thèmes de collaboration en fonction des statuts d'emploi des enseignants. Par exemple, on remarque que les enseignants expérimentés avec brevet et les enseignants sans brevet collaborent davantage à la préparation de projets pédagogiques pour les élèves (enseignants expérimentés avec brevet : 42,3 %; enseignants sans brevet : 50 %) et à la réponse aux besoins des élèves en général (enseignants expérimentés avec brevet : 13,8 %; enseignants sans brevet : 17,5 %) que les enseignants en insertion professionnelle (projets pédagogiques : 25 %; élèves en général : 7,1 %). Quant aux enseignants en insertion professionnelle avec brevet, ils sont davantage représentés dans les thèmes comme le partage d'expériences vécues (32,1 %) et de stratégies pédagogiques (28,6 %) que les enseignants expérimentés avec brevet (expériences vécues : 14,8 %; stratégies pédagogiques : 17,9 %) et les enseignants sans brevet (expériences vécues : 7,5 %; stratégies pédagogiques : 17,5 %).

FIGURE 40. Proportions d'enseignants rapportant différents thèmes de collaboration en fonction du statut d'emploi



De plus, la Figure 41 présente les proportions associées à chacun des principaux thèmes de collaboration en fonction du secteur d'enseignement.

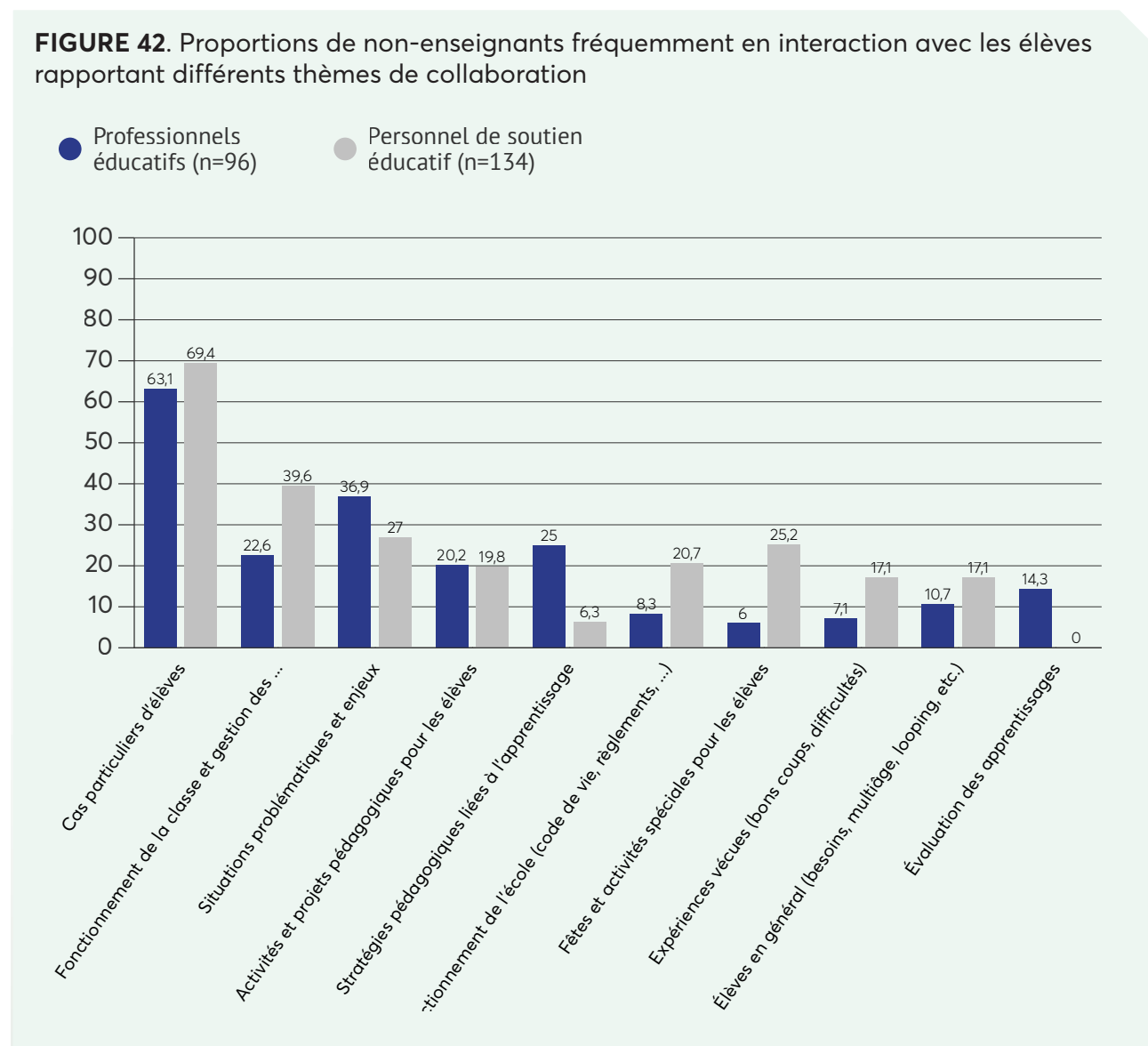
FIGURE 41. Proportions d'enseignants rapportant différents thèmes de collaboration en fonction du secteur d'enseignement



On constate que chez les enseignants du primaire et de l'éducation préscolaire, ainsi que chez les enseignants en adaptation scolaire, lors des activités collaboratives, les cas particuliers d'élèves (primaire : 45 % ; adaptation : 56,3 %), les projets pédagogiques (primaire : 43,7 % ; adaptation : 43,8 %) et les fêtes et activités spéciales pour les élèves (primaire : 39,7 % ; adaptation : 43,8 %) constituent les principaux thèmes de collaboration. Chez les enseignants du secondaire, les principaux thèmes abordés lors d'activités collaboratives sont aussi les cas particuliers d'élèves (78,6 %) et les projets pédagogiques (30 %), auxquels s'ajoutent les situations problématiques et enjeux (32,9 %) ainsi que le fonctionnement de la classe et la gestion des comportements (31,4 %). Finalement, chez les enseignants en formation aux adultes, en plus du thème des projets pédagogiques (66,7 %) et celui des cas particuliers d'élèves (57,1 %), on remarque les thèmes de l'évaluation des apprentissages (33,3 %) et des stratégies pédagogiques (33,3 %).

2.3.2. Thèmes de collaboration chez les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves

La Figure 42 présente les proportions de professionnels éducatifs et de membres du personnel de soutien éducatif associées à chacun des principaux thèmes de collaboration.

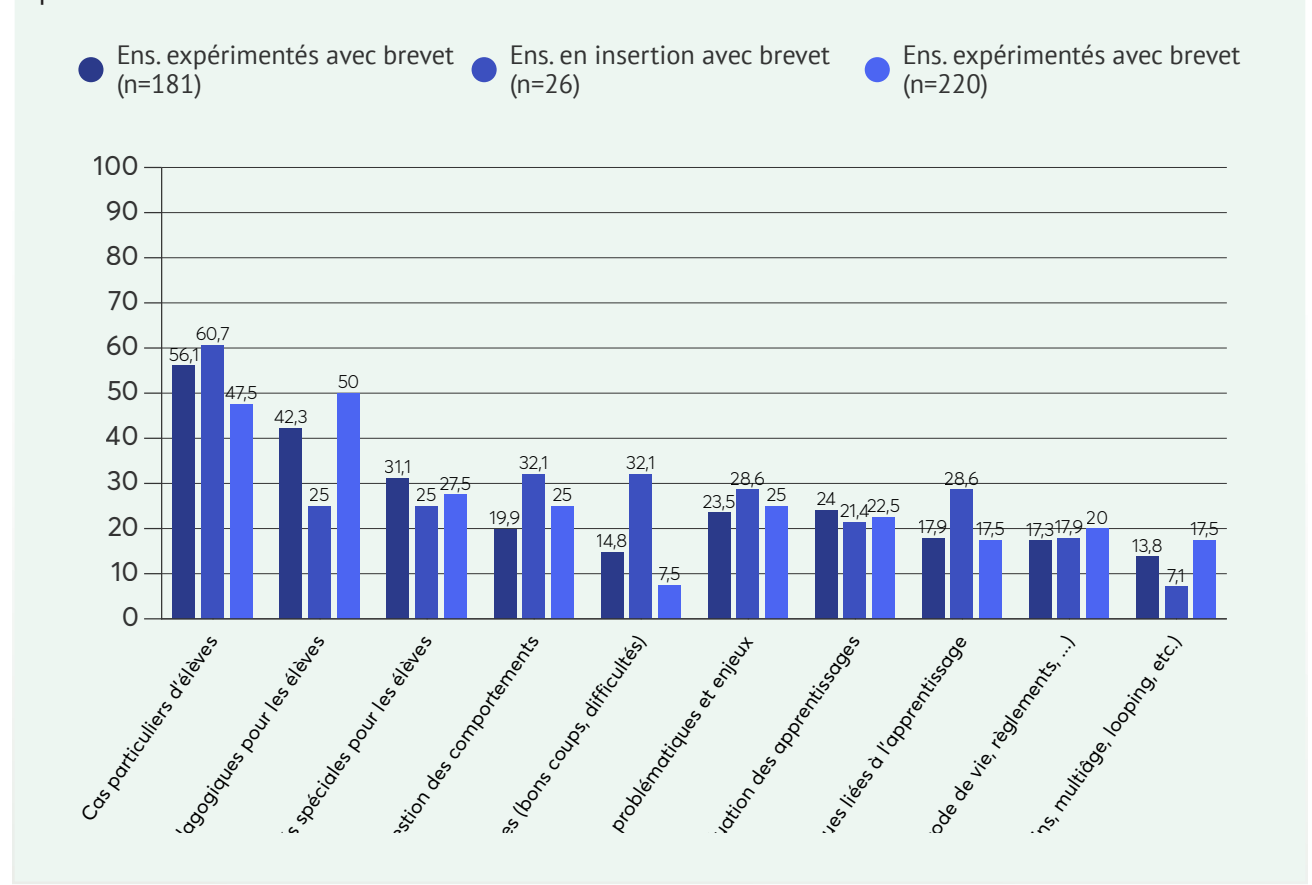


On remarque que les professionnels sont surreprésentés dans les activités collaboratives abordant les stratégies pédagogiques liées à l'apprentissage (25 %) et l'évaluation des apprentissages (14,3 %) comparativement au personnel de soutien (stratégies pédagogiques : 6,3 %; évaluation : 0 %). Quant aux membres du personnel de soutien éducatif, ceux-ci abordent davantage les thèmes du fonctionnement de la classe et de la gestion des comportements (39,6 %), les fêtes et activités spéciales pour les élèves (25,2 %) et le fonctionnement de l'école (20,7 %) dans le cadre de leurs activités collaboratives que les professionnels éducatifs (fonctionnement de la classe : 22,6 %; activités spéciales pour les élèves : 6 %; fonctionnement de l'école : 8,3 %).

2.3.3. Thèmes de collaboration chez les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves

La Figure 43 présente les proportions de gestionnaires et de membres du personnel administratif et de soutien associé à chacun des principaux thèmes de collaboration.

FIGURE 43. Proportions de non-enseignants rarement en interaction avec les élèves rapportant différents thèmes de collaboration



On constate que les gestionnaires sont surreprésentés dans les activités collaboratives abordant des situations problématiques et enjeux (37 %) et le suivi d'implantation (29,6 %) comparativement au personnel administratif et de soutien (problèmes : 16,9 % ; suivi d'implantation : 11,9 %). Quant aux membres du personnel administratif et de soutien, ceux-ci abordent davantage les thèmes de l'organisation du travail (49,2 %) et du fonctionnement d'un service (35,6 %) dans le cadre de leurs activités collaboratives que les gestionnaires (organisation du travail : 25,9 % ; fonctionnement service : 18,5 %).

2.3.4. Sommaire de la section

Les répondants ont été invités à identifier les principaux thèmes abordés lors d'activités collaboratives dans une liste de thèmes proposés. Chez les enseignants, les thèmes les plus souvent identifiés sont les rencontres visant à discuter des cas particuliers d'élèves, la préparation d'activités et de projets pédagogiques pour les élèves ainsi que la préparation de fêtes et d'activités spéciales pour les élèves. On remarque également que les thèmes abordés par les enseignants en insertion professionnelle avec brevet ont tendance à différer quelque peu de ceux abordés par leurs collègues notamment en ce qui a trait à un plus grand partage

d'expériences vécues et de discussions au sujet de stratégies pédagogiques. D'autres écarts sont aussi associés au secteur d'enseignement.

Lors des entretiens de groupe, les enseignants avec brevet en insertion professionnelle distinguent les thèmes abordés selon les diverses occasions de collaboration, qui varient d'un milieu à l'autre.

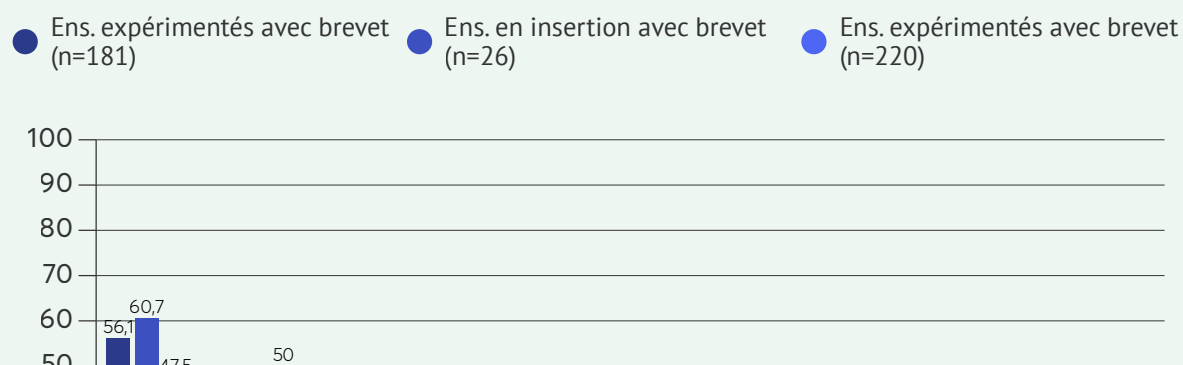
Chez les non-enseignants, les principaux thèmes abordés par le personnel fréquemment en interaction avec les élèves lors d'activités collaboratives sont les cas particuliers d'élèves (ce qui est d'ailleurs corroboré dans les entretiens de groupe), les interventions liées au fonctionnement de la classe ainsi que les situations problématiques et enjeux. Les principaux thèmes abordés par le personnel rarement en interaction avec les élèves sont la planification des tâches à effectuer, l'organisation du travail, le budget et les finances ainsi que le fonctionnement d'un service. Finalement, les écarts observés entre les différentes sous-catégories reflètent les responsabilités respectives des répondants.

Si les thèmes de collaboration évoqués par les membres du personnel non enseignant dans le cadre des entretiens de groupe concordent de façon générale avec ceux plus souvent identifiés dans le questionnaire (selon la fonction des répondants), les questionnaires apportent un complément d'information à ce sujet. Ils relèvent l'importance de discuter entre ordres d'enseignement autour de thèmes qui rejoignent tous les collègues réunis; des thèmes comme l'engagement des élèves, la bienveillance et la gestion de classe seraient notamment au cœur des préoccupations.

2.4. Avantages perçus de la collaboration

Treize avantages potentiels de la collaboration ont été proposés aux répondants afin de savoir dans quelle mesure ils sont en accord avec l'existence de ces retombées positives. Un score général rendant compte de l'importance de la collaboration a été calculé à partir des réponses à ces questions. Ce score entre 1 et 4 peut être interprété comme suit : 1,00 à 2,49 peu d'avantages perçus, 2,50 à 3,49 plusieurs avantages perçus, 3,50 à 4,00 de très nombreux avantages perçus. La Figure 44 présente les scores moyens rapportés par les trois principales catégories de répondants. Ainsi, on constate un certain écart entre les enseignants (3,42), qui perçoivent en moyenne plusieurs avantages à la collaboration, et les non-enseignants (3,61), qui perçoivent en moyenne de très nombreux avantages à la collaboration.

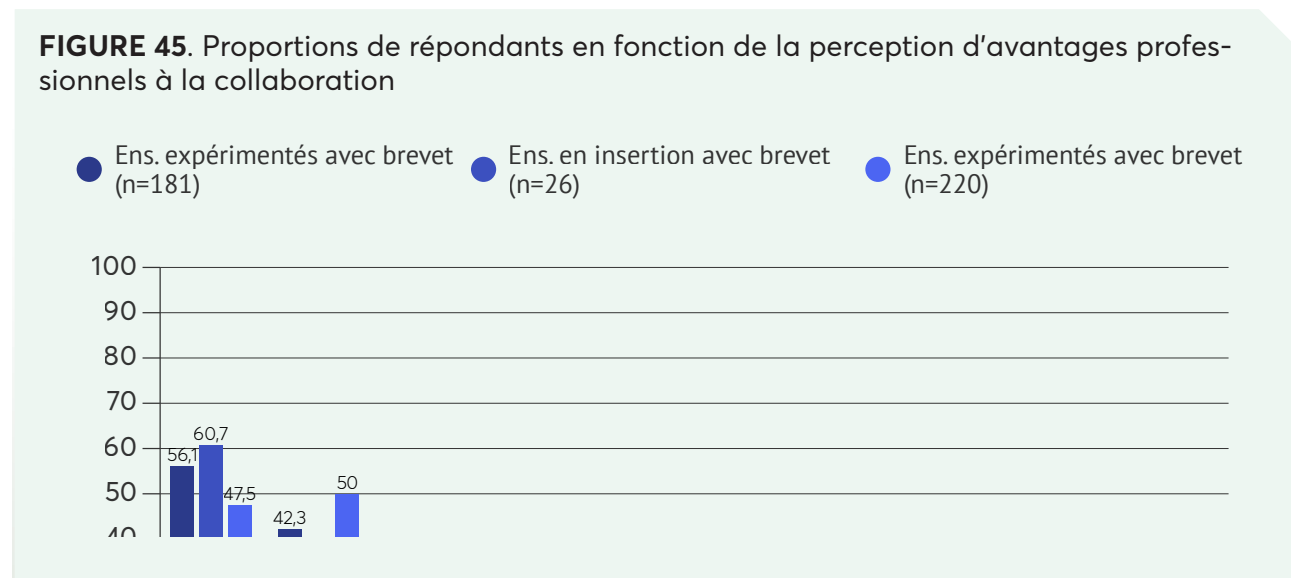
FIGURE 44. Scores moyens des avantages perçus de la collaboration pour les trois catégories de répondants



Il est possible de regrouper les avantages potentiels en deux dimensions afin de mieux comprendre les retombées de la collaboration. Ces deux regroupements sont la dimension des avantages professionnels et celle des avantages psychosociaux.

2.4.1. Avantages professionnels perçus

La dimension des avantages professionnels regroupe cinq retombées, telles que le partage des responsabilités, le partage des idées et l'accès à de la rétroaction. La Figure 45 détaille dans quelles proportions chaque catégorie de répondants perçoit bénéficier d'avantages professionnels de la collaboration.

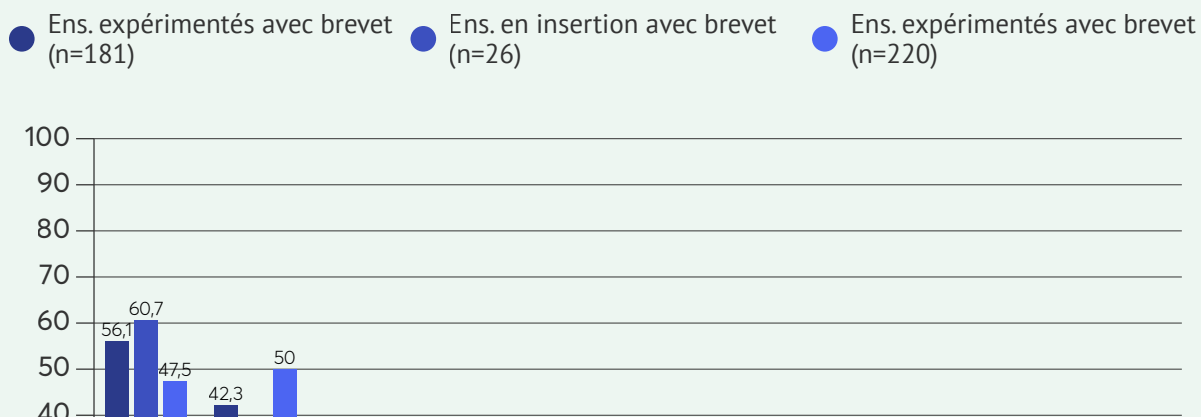


On constate qu'une majorité de répondants voient de très nombreux avantages professionnels à la collaboration, particulièrement chez les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves.

2.4.2. Avantages psychosociaux perçus

La dimension des avantages psychosociaux regroupe quatre retombées, telles qu'une meilleure motivation, une meilleure communication au sein des relations de travail et une plus grande valorisation. La Figure 46 détaille dans quelles proportions chaque catégorie de répondants perçoit bénéficier d'avantages psychosociaux de la collaboration.

FIGURE 46. Proportions des répondants des principales catégories en fonction de la perception d'avantages psychosociaux à la collaboration



On remarque qu'une majorité de répondants perçoivent de très nombreux avantages professionnels à la collaboration, particulièrement chez les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves.

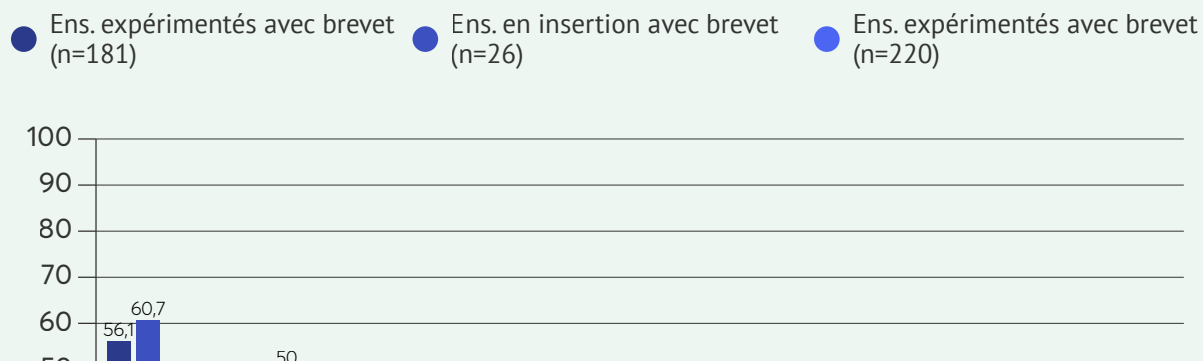
2.4.3. Autres retombées pertinentes

En plus des avantages associés aux dimensions mentionnées précédemment, on note également que près de l'ensemble des répondants, entre 90 % et 100 % selon la fonction, croient que la collaboration permet de mieux desservir les élèves. C'est également une grande majorité, entre 85 % et 90 % selon la fonction, qui ne perçoit pas de réduction de leur autonomie associée au travail collaboratif. Cela dit, les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves (92,6 %) et les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves (81,9 %) sont significativement plus nombreux que les enseignants (75,7 %) à rapporter que le travail collaboratif leur permet de sauver du temps.

2.4.4. Avantages perçus de la collaboration par les enseignants

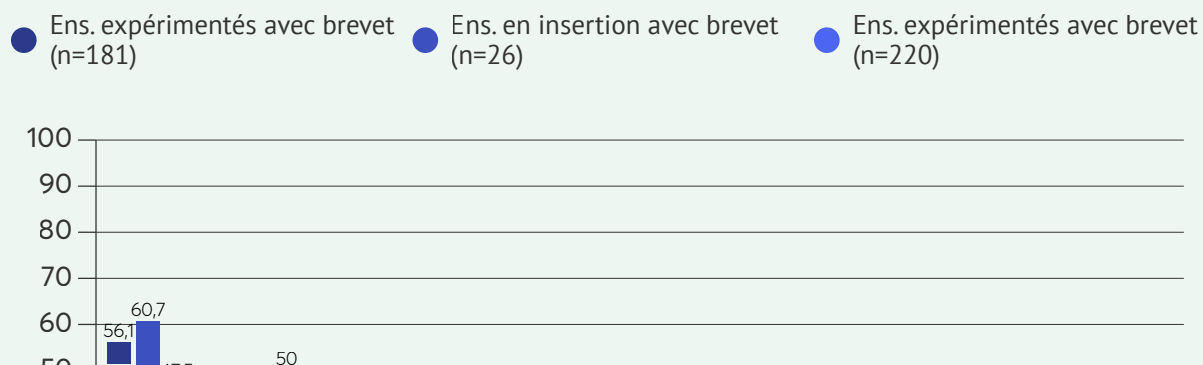
Parmi les enseignants, on remarque que les enseignants en insertion professionnelle avec brevet perçoivent dans l'ensemble légèrement plus d'avantages à la collaboration que leurs collègues. La Figure 47 présente le score moyen calculé pour chaque sous-catégorie d'enseignants en fonction de leur statut d'emploi.

FIGURE 47. Scores moyens des avantages perçus de la collaboration pour les sous-catégories d'enseignants en fonction du statut d'emploi



Lorsque le secteur d'enseignement est considéré, on constate que les enseignants en formation aux adultes perçoivent dans l'ensemble moins d'avantages au travail collaboratif que leurs collègues. La Figure 48 présente le score moyen calculé pour chaque sous-catégorie d'enseignants en fonction de leur secteur d'enseignement.

FIGURE 48. Scores moyens des avantages perçus de la collaboration pour les sous-catégories d'enseignants en fonction du secteur d'enseignement



En relation avec les statuts d'emploi des enseignants, on remarque qu'en moyenne, les avantages psychosociaux (entre 3,42 et 3,55) sont perçus légèrement plus positivement que les avantages professionnels (entre 3,39 et 3,50). Lorsque les secteurs d'emploi sont considérés, on remarque que seuls les enseignants du secondaire présentent un écart significatif entre les scores obtenus pour la dimension des avantages psychosociaux (3,49) et des avantages professionnels (3,36).

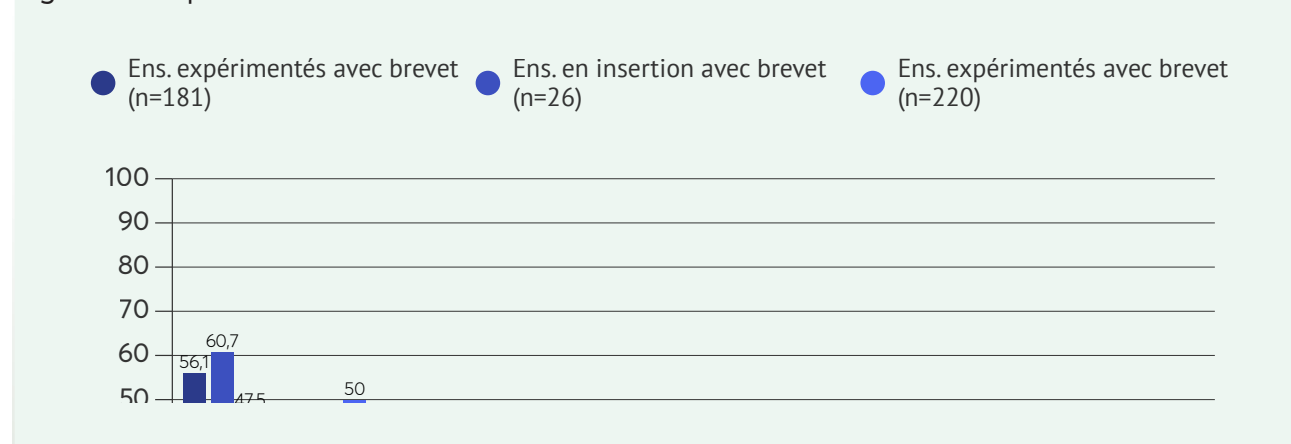
Finalement, on observe également certains écarts entre les différentes catégories d'enseignants, au-delà de la perception d'avantages importants de la collaboration pour le soutien des élèves. Par exemple, ce sont plus des trois-quarts (77,7 %) des enseignants expérimentés avec brevet qui perçoivent gagner du temps grâce à la collaboration, ce qui est une proportion légèrement supérieure à celle observée chez leurs collègues (en

insertion professionnelle avec brevet : 70,1 %; sans brevet : 70,7 %). Cela dit, seuls 80,5 % des enseignants sans brevet ne perçoivent pas de diminution à leur autonomie associée à la collaboration, ce qui est une proportion significativement inférieure à celle observée chez leurs collègues (en insertion professionnelle avec brevet : 96,4 %; expérimentés avec brevet : 90,4 %). Lorsque le secteur d'enseignement est considéré, on constate des écarts entre les enseignants en formation aux adultes en ce qui a trait au fait de sauver du temps (50 %) et au maintien de l'autonomie (80 %) comparativement à leurs collègues (temps : entre 75 % et 80 %; autonomie : entre 85 % et 90 %).

2.4.5. Avantages perçus de la collaboration par les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves

Parmi les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves, on constate que les professionnels éducatifs perçoivent en moyenne de très nombreux avantages à la collaboration, tandis que le personnel de soutien perçoit en moyenne plusieurs avantages au travail collaboratif. La Figure 49 présente le score moyen calculé pour ces deux sous-catégories du personnel non enseignant fréquemment en interaction avec les élèves. Le principal écart d'importance se situe dans la dimension des avantages professionnels pour laquelle les professionnels obtiennent un score de 3,59 et le personnel de soutien obtient un score de 3,39 (meilleur partage des responsabilités, coconstruction d'activités, etc.).

FIGURE 49. Scores moyens des avantages perçus de la collaboration pour les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves

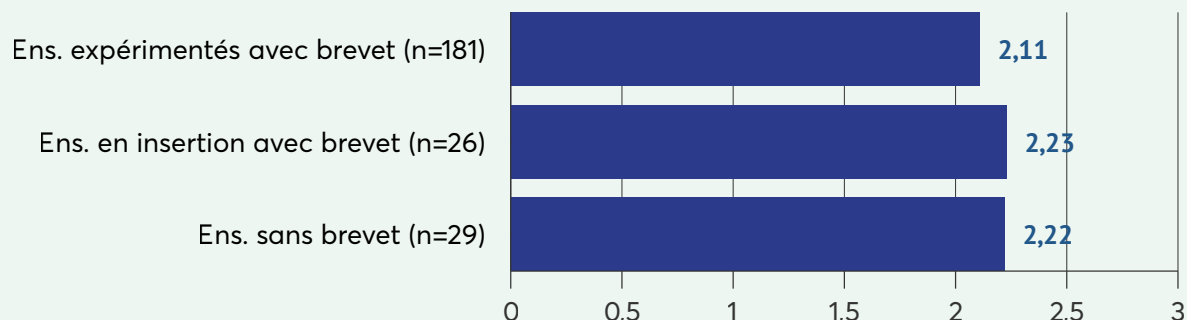


Une proportion légèrement supérieure du personnel de soutien éducatif (80,6 %) que des professionnels éducatifs (74,7 %) considèrent que le travail collaboratif leur permet de sauver du temps.

2.4.6. Avantages perçus de la collaboration par les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves

Chez les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves, on constate peu d'écart entre la disposition des gestionnaires et celle du personnel administratif et de soutien à l'égard du travail collaboratif. La Figure 50 présente le score moyen calculé pour ces deux sous-catégories du personnel non enseignant rarement en interaction avec les élèves.

FIGURE 50. Scores moyens des avantages perçus de la collaboration pour les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves



Chez les gestionnaires, on observe peu d'écart entre le score obtenu à la dimension des avantages professionnels (3,64) et celui obtenu à la dimension des avantages psychosociaux (3,63), tandis que chez le personnel administratif et de soutien, cet écart est plus prononcé (professionnels : 3,55 ; psychosociaux : 3,63).

2.4.7. Sommaire de la section

Les répondants ont été questionnés au sujet de 13 avantages potentiels de la collaboration. Dans l'ensemble, on peut affirmer que les non-enseignants perçoivent de très nombreux avantages à la collaboration alors que les enseignants en perçoivent plusieurs. Les avantages psychosociaux (meilleure motivation, meilleure communication, etc.) sont identifiés par une proportion légèrement supérieure de répondants, que les avantages professionnels (partage des idées, partage des responsabilités, etc.). De plus, la grande majorité des répondants croient que la collaboration permet d'offrir de meilleurs services aux élèves et ne diminue pas leur autonomie d'action. Cela dit, les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves sont proportionnellement les plus nombreux à considérer que la collaboration leur permet de sauver du temps, et les enseignants sont les moins nombreux.

Parmi les enseignants, ce sont ceux en insertion professionnelle avec brevet qui s'avèrent être les plus positifs à l'égard des avantages de la collaboration et ceux du secteur de la formation aux adultes qui s'avèrent être les moins positifs. On remarque que la perception de plus d'avantages psychosociaux que d'avantages professionnels à la collaboration est présente lorsque les statuts d'emplois sont considérés, mais, lorsque le secteur d'enseignement est considéré, c'est seulement au secondaire qu'un écart significatif est observé. Les enseignants sans brevet et les enseignants en formation aux adultes s'avèrent être les moins enclins à rapporter l'absence d'une perte d'autonomie et la possibilité de gagner du temps grâce à la collaboration.

Lors des entretiens de groupe, ce sont les enseignants expérimentés avec brevet qui abordent le plus les avantages de la collaboration. Sur le plan des avantages psychosociaux, ils soulignent que « la gestion du stress est beaucoup plus facile dans une école où [...] tu sens que tu as la collaboration de tes collègues ». Ils soulignent l'importance de la collaboration pour garder les jeunes enseignants dans la profession, surtout dans un contexte de pénurie. Pour que la collaboration serve le bien-être des élèves, ils soutiennent qu'au-delà des affinités (ou de l'absence d'affinités) entre collègues, il « faudrait essayer d'être collaborateurs, collaboratives

« [L]a gestion du stress est beaucoup plus facile dans une école où [...] tu sens que tu as la collaboration de tes collègues ».

ensemble justement pour [le bien-être des élèves]». De leur côté, les enseignants en insertion professionnelle mettent l'accent sur l'avantage souhaité d'une collaboration qui leur apporterait le soutien nécessaire pour rencontrer les exigences de leur réalité, qui consiste, selon eux, à enseigner à des classes difficiles, dans des locaux moins adaptés. Quant aux enseignants sans brevet, ils soulignent l'avantage de pouvoir partager avec leurs collègues : «expliquer nos bons coups, nos mauvais coups. Ça nous aide à être meilleurs en tant qu'équipe».

Sur un plan professionnel, les avantages que les enseignants expérimentés avec brevet mentionnent lors des entretiens de groupe concernent le réseautage (à qui se référer pour ceci ou cela), les échanges, la poursuite d'un but commun, la recherche de solutions et le fait que collaborer, «ça donne une bonne piste pour essayer d'avoir une uniformité». Ils indiquent que les avantages professionnels s'étendent à la collaboration entre collègues de différents milieux (visites de classe, mentorat, etc.) qui peuvent vivre une situation similaire. La collaboration leur paraît pouvoir briser l'isolement : «On a beaucoup, beaucoup d'avantage à briser l'isolement [...] compter sur nous-mêmes et entre nous». Les enseignants avec brevet en insertion professionnelle perçoivent qu'avoir du temps pour parler et pour fabriquer du matériel avec leurs collègues est un avantage professionnel de la collaboration. Du côté des enseignants sans brevet, la collaboration permet de mettre en commun du matériel et de le bonifier.

Parmi les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves, on remarque que les professionnels éducatifs perçoivent en moyenne plus d'avantages à la collaboration que le personnel de soutien éducatif, particulièrement en ce qui a trait à la dimension des avantages professionnels. Cela dit, une proportion légèrement supérieure du personnel de soutien que des professionnels considèrent que le travail collaboratif leur permet de sauver du temps.

Ils indiquent que les avantages professionnels s'étendent à la collaboration entre collègues de différents milieux (visites de classe, mentorat, etc.)



Dans les entretiens de groupe, les membres du personnel non enseignant fréquemment en interaction avec les élèves considèrent, d'un point de vue psychosocial, que la collaboration contribue à développer leur sentiment d'appartenance : «On est seuls quand on se promène tout le temps d'une école à l'autre. [...] Collaborer avec une équipe, ça crée un sentiment d'appartenance. Puis, ça m'aide beaucoup quand je sens que j'appartiens à une équipe.» Ils nomment par ailleurs la coconstruction comme principal avantage professionnel de la collaboration, qui leur permettrait dès lors d'enrichir leur réflexion à propos d'un problème rencontré, grâce aux échanges tenus avec d'autres professionnels d'expertises variées.

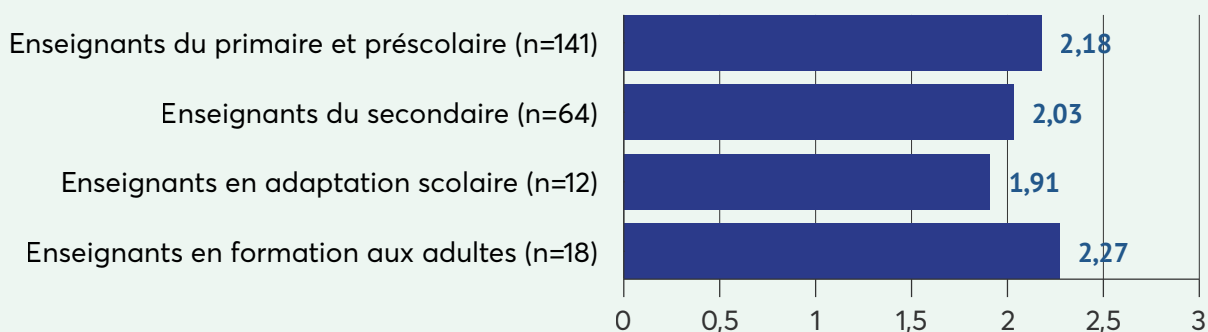
Chez les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves, on observe peu d'écart entre la perception des avantages du travail collaboratif entre les gestionnaires et le personnel administratif et de soutien, si ce n'est que la tendance à observer plus d'avantages psychosociaux que d'avantages professionnels s'estompe chez les gestionnaires.

Les entretiens de groupes révèlent principalement les avantages professionnels perçus par les membres du personnel non enseignant en interaction rare avec les élèves. Les gestionnaires rencontrés font mention des nouvelles idées et orientations qu'entraîne le travail collaboratif : « je pense qu'on va développer de la cohérence organisationnelle en connaissant plein de facettes, puis plein de projets qui se font un peu partout. » La coconstruction constitue également un avantage de la collaboration selon eux, tout comme le partage de responsabilités. En ce qui concerne les membres du personnel de soutien et administratif, les avantages de la collaboration reposeraient, selon eux, sur l'enrichissement de leur bagage de connaissances, sur la rétroaction qu'ils reçoivent (ou qu'ils souhaiteraient recevoir) et sur l'évitement d'un dédoublement des tâches. Ils nomment de même que la collaboration les inciterait à mieux structurer leur travail : « Ça me force à avoir un petit 10 min, puis à dire ok c'est quoi mes priorités cette semaine. Ça me force à me structurer, pour pouvoir à mon tour dire sur quoi je vais travailler cette semaine ».

2.5. Facteurs influençant la collaboration professionnelle

Les répondants ont été invités à considérer 17 facteurs influençant la collaboration et à indiquer leur perception générale de chaque facteur dans leur milieu scolaire ainsi que l'effet observé. Un score moyen a été calculé pour rendre compte de la perception globale de ces facteurs au sein des milieux de travail du CSS. Ce score entre 1 et 6 peut être interprété comme suit : 1,00 à 2,99 : vision négative des facteurs ; 3,00-4,49 : vision plutôt positive des facteurs ; 4,50-6,00 : vision très positive des facteurs. La Figure 51 présente les scores moyens obtenus par les différentes catégories de répondants. On remarque que la vision moyenne des facteurs de collaboration par les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves (4,64) est légèrement supérieure à celle des enseignants (4,45).

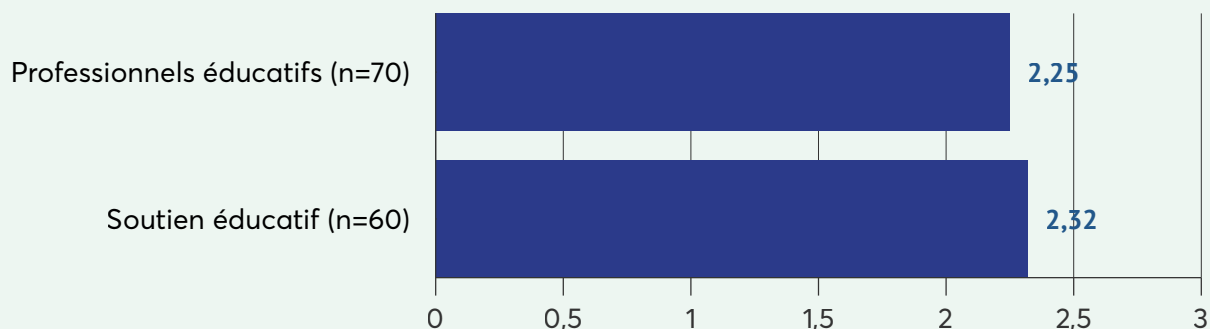
FIGURE 51. Scores moyens de la perception des facteurs de collaboration pour les principales catégories de répondants



Un second score a été calculé pour rendre compte de la perception de l'importance de l'influence de ces mêmes facteurs, telle que perçue par les répondants. Ce score moyen, entre 1 et 4, peut être interprété comme suit : 1,00-2,49 : influence défavorable ; 2,50-3,49 : influence plutôt favorable ; 3,50-4,00 : influence très favorable. La Figure 52 présente les scores moyens obtenus par les principales catégories de répondants. On remarque que les répondants conçoivent généralement l'influence des facteurs de collaboration dans leur

milieu de travail comme plutôt favorable, quoique dans une légèrement moindre mesure pour les enseignants.

FIGURE 52. Scores moyens de l'influence perçue des facteurs de collaboration pour les principales catégories de répondants

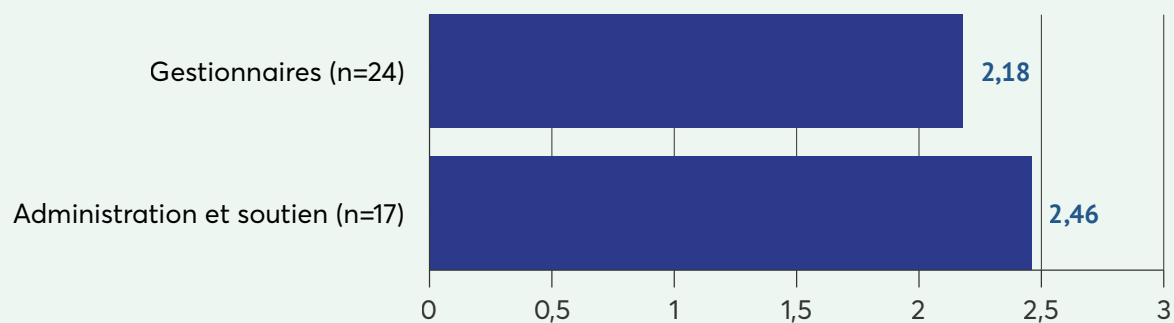


Il est possible de regrouper les facteurs d'influence proposés aux répondants en deux dimensions afin de mieux comprendre la disposition du personnel à leur égard ainsi que la perception de leur influence. Ces deux regroupements sont la dimension des facteurs interpersonnels et celle des facteurs organisationnels.

2.5.1. Facteurs de collaboration interpersonnels et perception de leur influence

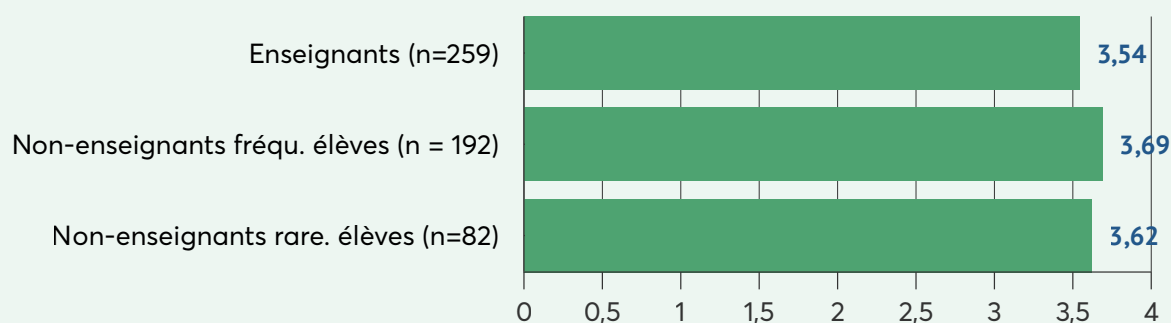
La dimension des facteurs interpersonnels regroupe six facteurs tels que la qualité des relations avec les collègues, la perception de la volonté de collaborer des collègues, le climat de travail et les habiletés de communication. La Figure 53 ci-dessous exprime les proportions de répondants de chacune des grandes catégories selon leur vision des facteurs de collaboration interpersonnels dans leur milieu de travail. De façon générale, les écarts observés sont peu importants et la majorité des répondants ont une vision très positive des facteurs interpersonnels proposés.

FIGURE 53. Proportions des répondants des principales catégories en fonction de leur vision des facteurs interpersonnels de collaboration



De plus, des proportions relativement similaires de répondants de chaque catégorie perçoivent l'influence de ces facteurs interpersonnels comme très favorables. La Figure 54 exprime les proportions de répondants de chacune des grandes catégories selon leur perception de l'influence des facteurs de collaboration interpersonnels dans leur milieu de travail. En parallèle, ce sont 14,6 % des enseignants, 10,8 % des non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves et 5,1 % des non-enseignants rarement en interaction avec les élèves qui considèrent les facteurs interpersonnels tels que perçus dans leur milieu de travail comme ayant un effet défavorable sur la collaboration.

FIGURE 54. Proportions des répondants des principales catégories en fonction de leur vision de l'influence des facteurs interpersonnels de collaboration



Lorsque les facteurs interpersonnels de la collaboration sont considérés plus en détail, on remarque que le facteur généralement perçu comme ayant la plus grande influence positive sur la collaboration est la qualité des relations interpersonnelles entretenues avec leurs collègues pour les enseignants (favorable à 85,4 %), les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves (favorable à 91,9 %), et les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves (favorable à 90 %). Quant au facteur ayant l'influence la moins favorable

sur la collaboration, il s'agit des habiletés pour la communication et de travail en équipe. En effet, ce sont 20,9 % des enseignants, 25,1 % des non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves et 22,8 % des non-enseignants rarement en interaction avec les élèves qui perçoivent ces habiletés comme tirant davantage vers le pôle du commérage que celui de la transparence. En relation avec ces perceptions, ce sont les trois-quarts des enseignants (73 %) et des non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves (73,4 %), ainsi que 80,3 % des non-enseignants rarement en interaction avec les élèves qui croient que l'influence des habiletés pour la communication et de travail en équipe influence positivement la collaboration dans leur milieu de travail.

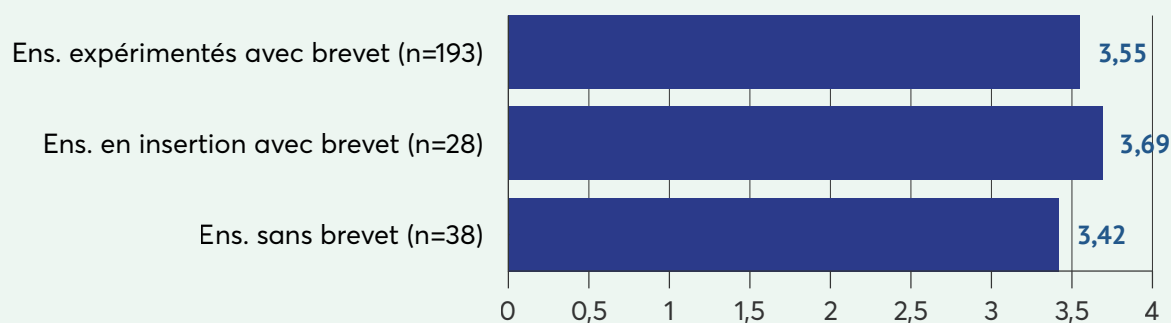


2.5.2. Facteurs de collaboration organisationnels et perception de leur influence

La dimension des facteurs organisationnels regroupe cinq facteurs tels que le nombre d'occasions de collaboration, le style de gestion du supérieur immédiat et le temps disponible pour la collaboration.

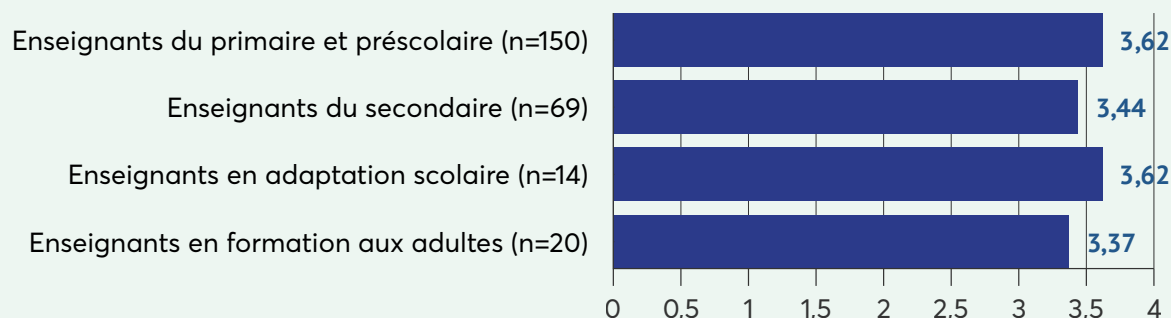
La Figure 55 ci-dessous exprime les proportions de répondants de chacune des grandes catégories selon leur vision des facteurs de collaboration organisationnels dans leur milieu de travail. On remarque que moins de la moitié (44,3 %) des enseignants ont une vision très positive des facteurs organisationnels alors que plus de la moitié (55,9 %) des non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves et près des deux tiers des non-enseignants rarement en interaction avec les élèves (63,2 %).

FIGURE 55. Proportions des répondants des principales catégories en fonction de leur vision des facteurs organisationnels de collaboration



De plus, des proportions légèrement inférieures de répondants de chaque catégorie perçoivent l'influence de ces facteurs interpersonnels comme très favorables. La Figure 56 exprime les proportions de répondants de chacune des grandes catégories selon leur perception de l'influence des facteurs de collaboration organisationnels dans leurs milieux de travail. En parallèle, ce sont 20,6 % des enseignants, 17 % des non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves et 15,1 % des non-enseignants rarement en interaction avec les élèves qui considèrent les facteurs interpersonnels tels que perçus dans leur milieu de travail comme ayant un effet défavorable sur la collaboration.

FIGURE 56. Proportions des répondants des principales catégories en fonction de leur vision de l'influence des facteurs organisationnels de collaboration



Lorsque les facteurs organisationnels de la collaboration sont considérés plus en détail, on remarque que le facteur généralement perçu comme ayant la plus grande influence positive sur la collaboration est la pertinence des thèmes et des contenus des activités collaboratives chez les enseignants (favorable à 80,2 %) et chez les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves (favorable à 83,1 %). Chez les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves, il s'agit du nombre d'occasions de collaboration au sein des tâches à accomplir (favorable à 87,8 %). Quant au facteur ayant l'influence la moins favorable sur la collaboration, il s'agit du temps disponible pour la collaboration. En effet, ce sont près de la moitié des enseignants (46,1 %), plus du tiers (38,4 %) des non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves et le tiers (32 %) des non-enseignants rarement en interaction avec les élèves qui considèrent le temps libéré pour la collaboration comme insuffisant. En relation avec ces perceptions, ce sont 62,6 % des enseignants, les deux tiers (68 %) des non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves et plus des trois-quarts (78,9 %) des non-enseignants rarement en interaction avec les élèves qui considèrent que le temps disponible pour la collaboration dans leur milieu de travail demeure un facteur plutôt favorable.

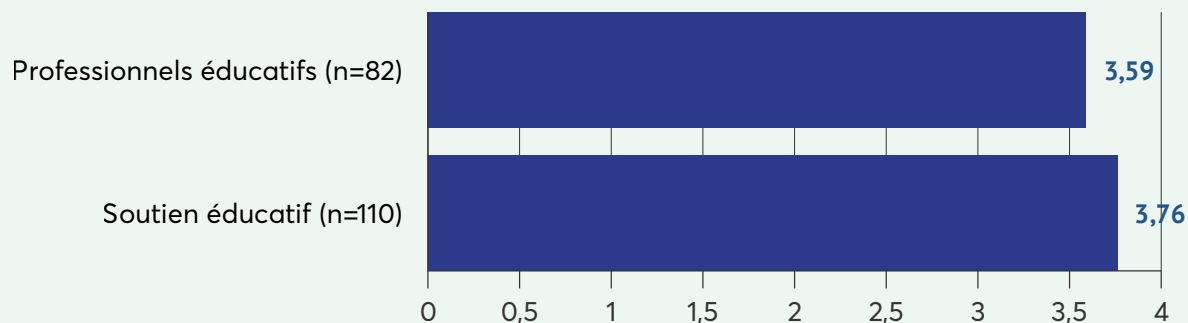
2.5.3. Autres facteurs pertinents

Parmi les autres facteurs d'influence proposés aux répondants, on remarque que l'absence de soutien d'une personne externe à l'équipe a été rapportée par le tiers des enseignants (32,2 %), des non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves (31,1 %) et des non-enseignants rarement en interaction avec les élèves (30,6 %). À l'opposé, l'influence favorable des expériences de collaboration passées a été identifiée par entre 85 % et 90 % des répondants, ce qui en fait l'un des facteurs de collaboration les plus importants.

2.5.4. Facteurs de collaboration et influence chez les enseignants

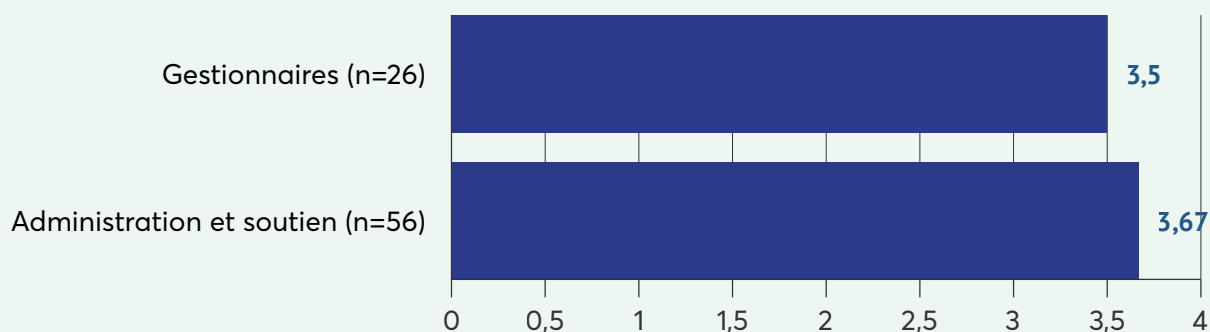
Parmi les enseignants, on constate que la perception des différents facteurs de collaboration est généralement la plus favorable chez les enseignants en insertion avec brevet et la moins favorable chez les enseignants sans brevet. La Figure 57 présente les scores moyens obtenus pour la perception des facteurs de collaboration par les enseignants en fonction de leur statut d'emploi. Lorsque le secteur d'enseignement est considéré, on constate que les enseignants au secondaire et en formation aux adultes ont en moyenne la vision la moins favorable des facteurs proposés.

FIGURE 57. Scores moyens de la perception des facteurs de collaboration chez les enseignants en fonction de leur statut d'emploi



La Figure 58 présente les scores moyens obtenus pour la perception des facteurs de collaboration par les enseignants en fonction de leur secteur d'emploi. Au-delà du type de regroupement des enseignants privilégié, on constate que les facteurs interpersonnels de la collaboration sont généralement évalués plus positivement que le sont les facteurs organisationnels.

FIGURE 58. Scores moyens de la perception des facteurs de collaboration chez les enseignants en fonction du secteur d'enseignement



De plus, certaines nuances peuvent être apportées. Par exemple, en plus de l'influence des habiletés de communication et de travail d'équipe mentionnée précédemment, on remarque que l'ambiance est un facteur interpersonnel important. En effet, ce sont 15,6 % des enseignants expérimentés avec brevet et 15 % des enseignants sans brevet qui croient que l'ambiance en place ne favorise pas la collaboration, et cette proportion atteint le quart (25,8 %) des enseignants en insertion avec brevet. Lorsque le secteur d'enseignement est considéré, on constate que 14,9 % des enseignants du primaire, 20,9 % des enseignants du secondaire, 28,6 % des enseignants en adaptation scolaire et 10 % des enseignants en formation aux adultes croient que le climat de travail a tendance à nuire à la bonne collaboration. Par ailleurs, en plus du temps accordé aux activités collaboratives, tel que mentionné précédemment, on remarque que le nombre d'occasions de collaboration constitue un facteur organisationnel défavorable pour plus du quart des enseignants



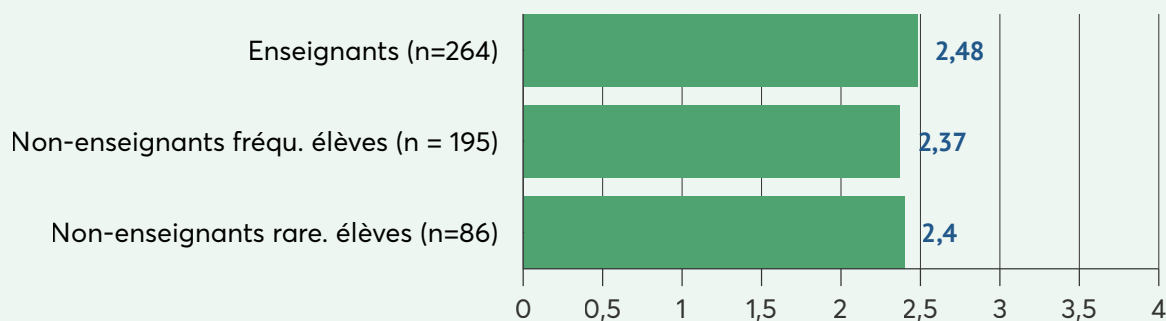
(expérimentés avec brevet : 28,7 %, en insertion professionnelle avec brevet : 29,6 % ; sans brevet : 29,3 %). Lorsque le secteur d'enseignement est considéré, on constate que la perception d'un manque d'occasion de collaboration est soulevée par 40 % des enseignants en formation aux adultes.

Finalement, ce sont près de la moitié des enseignants (expérimentés avec brevet : 48,6 % ; en insertion professionnelle avec brevet : 52,2 % ; sans brevet : 46,2 %) qui considèrent que le niveau de stress observé chez leurs collègues nuit à la collaboration. Lorsque le secteur d'enseignement est considéré, on constate que l'effet défavorable du stress chez les collègues sur la collaboration est soulevé par seulement 31,6 % des enseignants en formation aux adultes.

2.5.5. Facteurs de collaboration et influence chez les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves

Parmi les non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves, on remarque peu d'écart dans la perception des facteurs de collaboration proposés. La Figure 59 présente les scores moyens obtenus par les professionnels éducatifs et le personnel de soutien éducatif. Comme attendu, les facteurs interpersonnels sont généralement évalués plus positivement que les facteurs organisationnels.

FIGURE 59. Scores moyens de la perception des facteurs de collaboration chez non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves



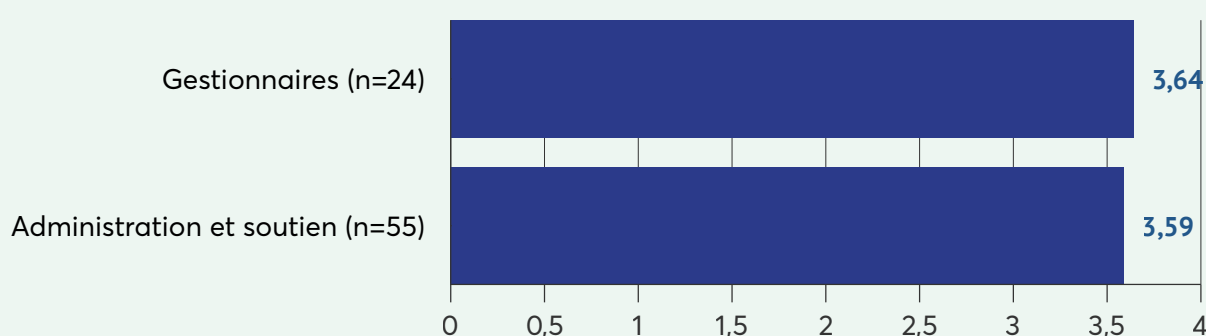
Certaines nuances peuvent également être apportées. En ce qui a trait aux facteurs interpersonnels, on remarque que l'ambiance de travail est un facteur qui nuit à la collaboration pour 10,3 % des professionnels, mais 20,8 % du personnel de soutien. À l'inverse, la volonté de collaborer des collègues semble nuire à la collaboration pour légèrement plus de professionnels éducatifs (14,1 %) que de membres du personnel de soutien éducatif (11,2 %). En ce qui a trait aux facteurs organisationnels, au-delà du temps disponible pour les activités collaboratives, le nombre d'occasions disponibles pour la collaboration est perçu comme ayant une influence défavorable par 21,1 % des professionnels et 20,8 % du personnel de soutien.

Finalement, c'est plus de la moitié des non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves (professionnels : 55,3 % ; soutien : 50,5 %) qui croient que le niveau de stress observé chez leurs collègues nuit à la collaboration.

2.5.6. Facteurs de collaboration et influence chez les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves

Parmi les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves, on remarque que le personnel administratif et de soutien rapporte généralement une appréciation plus positive des facteurs de collaboration proposés que le font les gestionnaires. La Figure 60 présente les scores moyens obtenus par les différentes sous-catégories de personnel rarement en interaction avec les élèves. Comme attendu, les facteurs interpersonnels sont généralement évalués plus positivement que les facteurs organisationnels.

FIGURE 60. Scores moyens de la vision des facteurs de collaboration chez les différentes catégories de non-enseignants rarement en interaction avec les élèves



Certaines nuances peuvent également être apportées. En ce qui a trait aux facteurs interpersonnels, on remarque que la volonté de collaborer des collègues est perçue comme ayant une influence négative sur la collaboration par 16,7 % des gestionnaires, mais seulement 9,1 % du personnel administratif et de soutien. À l'inverse, l'ambiance de travail est perçue comme un frein à la collaboration par 4,2 % des gestionnaires, mais 11,3 % du personnel administratif et de soutien. En ce qui a trait aux facteurs organisationnels, au-delà du temps disponible pour les activités collaboratives, le caractère imposé de la collaboration, plutôt que volontaire, est perçu comme un frein à la collaboration par le quart (25 %) des gestionnaires, mais seulement 13,7 % du personnel administratif et de soutien.

Finalement, ce sont 58,3 % des gestionnaires qui rapportent que le niveau de stress observé chez leurs collègues nuit à la collaboration, mais seulement 31,4 % du personnel administratif et de soutien.

2.5.7. Sommaire de la section

Les répondants ont été questionnés au sujet de 17 facteurs de collaboration, afin de connaître leur perception de ces facteurs dans leur milieu ainsi que l'influence de ces facteurs sur leurs activités collaboratives. Dans l'ensemble, la perception de ces facteurs est positive et leur influence est jugée favorable, davantage chez les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves que chez les enseignants. Cette même tendance est observée pour les facteurs interpersonnels (volonté des collègues, ambiance de travail, habiletés de communication, etc.) et les facteurs organisationnels (temps accordé, occasions disponibles, style de gestion du supérieur immédiat, etc.). Cependant, les facteurs interpersonnels sont généralement évalués plus favorablement que les facteurs organisationnels.

Parmi les facteurs interpersonnels, la qualité des relations avec les collègues est le facteur dont l'influence est jugée la plus favorable et les habiletés pour la communication et le travail en équipe sont perçus comme ayant l'influence la moins favorable. L'ambiance de travail est également perçue comme ayant une influence négative par une minorité importante de répondants, dont plus du quart des enseignants en insertion professionnelle avec brevet et des enseignants en adaptation scolaire.

Parmi les facteurs organisationnels, la pertinence des thèmes et contenus abordés est le facteur perçu comme favorable par le plus d'enseignants et de non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves. Chez les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves, il s'agit du nombre d'occasions de collaborer. Cela dit, le temps disponible pour les activités collaboratives a également été identifié comme un frein à la collaboration par la plus grande proportion de répondants. Une importante minorité des non-enseignants fréquemment en interaction avec les élèves, ainsi que plus du quart des enseignants, dont 40 % des enseignants en formation aux adultes, soulignent également l'influence défavorable d'un manque d'occasions de collaboration. Chez les non-enseignants rarement en interaction avec les élèves, on remarque que le quart des gestionnaires soulignent l'effet défavorable d'une collaboration imposée plutôt que volontaire.

En plus des facteurs mentionnés précédemment, le niveau de stress perçu chez les collègues est identifié comme un frein à la collaboration par près de la moitié des répondants, mais seulement 30 % des enseignants en formation aux adultes.

Lors des entretiens de groupe, les enseignants expérimentés avec brevet soulignent que les expériences passées de contact avec leurs collègues influencent leur manière de mettre les nouveaux collègues en interaction avec certains anciens collègues qui leur semblent moins accueillants. Ils mentionnent l'importance de sentir qu'il y a des gens aidants autour de soi pour favoriser la collaboration. Avoir des affinités personnelles avec ses collègues ne devrait pas, selon les enseignants expérimentés avec brevet, interférer dans la collaboration au profit des élèves. Pour inciter à la collaboration et à l'adoption de comportements favorables, ils affirment que le leadership de la direction est déterminant pour donner un alignement au travail d'équipe et créer des occasions positives de collaborer. Ils soutiennent, à l'instar des enseignants avec brevet en insertion professionnelle que certaines attitudes (gout de s'investir, ouverture d'esprit, tact et perception de pertinence) ainsi que certaines habiletés (formuler et recevoir un message ou être à l'écoute des besoins) agissent sur la collaboration. Alors que des enseignants expérimentés soutiennent que « le plus difficile dans notre métier, c'est les personnes que ça fait plus longtemps qu'elles sont là, que c'est dur de changer de méthodes [...] j'ai toujours fait ça de même et je changerais pas ça », les enseignants avec brevet en insertion professionnelle identifient deux types d'attitudes chez les enseignants expérimentés qui font varier la qualité des échanges : « est ce qu'ils sont plus du type : moi je fais mes affaires, puis, tu sais, j'ai pas besoin de toi ou plus du type : tu sais, je te prends sous mon aile, puis, tu sais, j'essaie de guider » (proposition plutôt qu'imposition de pratiques). Les enseignants avec brevet en insertion professionnelle mentionnent, en outre, le besoin de sentir que leur participation peut aussi apporter à l'équipe : « c'est pas parce que t'as 15 ans en arrière de la cravate que ce que la personne qui vient de commencer a à dire est pas pertinent ». Du côté des enseignants sans brevet, ils sentent devoir faire leur preuve pour pouvoir obtenir la confiance de leurs collègues. Ils ont parfois le sentiment d'être mis à l'écart, de ne pas pouvoir apporter leurs idées ou, s'ils le font, que peu d'importance leur est accordée. Bien que les

Pour inciter à la collaboration et à l'adoption de comportements favorables, ils affirment que le leadership de la direction est déterminant pour donner un alignement au travail d'équipe et créer des occasions positives de collaborer.

Ils ont parfois le sentiment d'être mis à l'écart, de ne pas pouvoir apporter leurs idées ou, s'ils le font, que peu d'importance leur est accordée.

résultats au questionnaire indiquent qu'il s'agit des facteurs ayant moins d'influence sur la collaboration, toutes les catégories d'enseignants mettent en évidence, lors des entretiens de groupe, la communication et l'esprit d'équipe comme facteurs interpersonnels favorisant la collaboration.

En ce qui a trait aux facteurs organisationnels nommés par les enseignants expérimentés avec brevet, ils relèvent du manque de ressources financières (argent pour libérations) et humaines (personnel de remplacement), mais aussi d'un système de reconnaissance du temps investi dans le mentorat « sans que les élèves en paient le prix ». À ce sujet, les enseignants expérimentés avec brevet soutiennent que pour accueillir les nouveaux collègues, parfois des rencontres en petits groupes peuvent être mieux que « la grosse concertation ». En ce qui a trait aux occasions de collaboration, les enseignants avec brevet, qu'ils soient expérimentés ou en insertion professionnelle, identifient l'importance de planifier et de fixer ces moments à l'horaire. Les enseignants en insertion professionnelle ajoutent que la charge de travail ainsi que la fatigue associées à certaines périodes de l'année devraient être considérées dans le choix des moments de rencontres collaboratives. Les enseignants expérimentés mentionnent que ces rencontres sont plus efficaces quand il y a un but et un capitaine, « quelqu'un en avant qui soit capable de dire [...] on s'en va dans cette direction-là [...] avoir du leadership, savoir où s'en aller ». Ils soulignent que les urgences, surtout comportementales, prennent de la place dans ces rencontres et que d'autres points comme « avoir un fil conducteur à travers les niveaux », sont reportés. Les enseignants sans brevet ajoutent, à ce propos, qu'ils ont l'impression de rester en surface, d'effleurer plein de problèmes, lors des rencontres de collaboration, et de ne pas avoir le temps d'aborder des solutions. Cela provoque, chez eux, de l'insatisfaction, une impression de perte de temps tout comme les rencontres qui reprennent le contenu de courriels ou qui ne permettent pas de répondre à leurs besoins (AGDE). Une difficulté organisationnelle est soulevée par les enseignants avec brevet en insertion professionnelle et par les enseignants sans brevet au regard de la constitution de leur tâche. Les premiers chevaucheraient souvent plusieurs niveaux ou auraient plus de périodes d'enseignement à l'horaire ce qui entraîne l'impossibilité de prendre part à l'une ou l'autre des occasions de collaboration alors que leurs collègues sans brevet vivent la même situation lorsque leur tâche n'est pas à 100 %. En plus des facteurs interpersonnels et organisationnels, les enseignants expérimentés avec brevet soulignent l'apport des conseillers pédagogiques et des savoirs qu'ils détiennent lors des rencontres collaboratives ainsi que l'importance des résultats positifs liés à cette collaboration.

[I]ls ont l'impression de rester en surface, d'effleurer plein de problèmes, lors des rencontres de collaboration, et de ne pas avoir le temps d'aborder des solutions.

Dans les entretiens de groupe, les facteurs interpersonnels nommés par les membres du personnel non enseignant comme influençant davantage la collaboration rejoignent en plusieurs points les observations issues des questionnaires. En effet, les gestionnaires traitent principalement de l'importance de la volonté à collaborer et du climat de confiance au sein des équipes. Il s'agirait dès lors, selon eux, de « partir des forces de chacun pour donner confiance, puis favoriser l'engagement. » Pour leur part, les membres du personnel non enseignant fréquemment en interaction avec les élèves insistent sur la qualité des relations, notamment sur l'importance du non jugement : « la médisance, là, ça nuit épouvantablement aux relations de travail ». À leur avis, apprendre à connaître les collègues d'un point de vue personnel représenterait une façon de créer de l'ouverture et une relation de confiance. D'autre part, ces employés considèrent que les habiletés communicationnelles jouent un rôle crucial dans toute situation de collaboration : « il y a des façons de faire qui sont un petit peu plus brusques, un petit peu plus malhabiles. » À cet effet, ils défendent qu'être à l'écoute et se montrer rassurant entraineraient la confiance au sein des équipes de travail.

Sur le plan des facteurs organisationnels pouvant influencer la collaboration, le style de gestion est mentionné tant par les gestionnaires que par les membres du personnel non enseignant fréquemment en interaction avec les élèves. Dans tous les cas, ils font référence à un style structuré, où les objectifs de collaboration

et les rôles de tout un chacun s'avèrent clairs ; ils font également référence à une gestion participative, soit à des occasions de rencontres qui favorisent l'initiative et mènent les collaborateurs à sentir « vraiment qu'ils ont une voix ». Toujours d'un point de vue organisationnel, les gestionnaires soulignent que les occasions de collaboration devraient avoir lieu plus souvent, et moins longtemps et ils ajoutent des précisions quant au format des rencontres, qui peut faciliter la collaboration. En effet, selon eux, il s'agirait de varier les rencontres en présence et à distance selon le contenu des rencontres : « je pense qu'on a la chance d'avoir vécu différents modes de communication, d'échanges et il faudrait en tenir compte. » L'alternance entre les rencontres tenues en grand groupe et en petits groupes serait aussi à prendre en compte, selon le contenu à aborder, puisque les petits groupes permettent davantage à tous de faire part de leur opinion. Finalement, les membres du personnel administratif et de soutien évoquent peu de facteurs organisationnels influençant la qualité de leurs pratiques collaboratives lors des entretiens de groupe. Ils formulent néanmoins le souhait d'un temps de collaboration plus élevé avec leur direction afin de répondre à leurs diverses questions : « si j'avais un moment, ne serait-ce qu'une fois par semaine, en début de journée, pour qu'on fasse un petit topo ».

2.6. Pistes d'action complémentaires issues des entretiens de groupe

De façon plus générale, divers moyens sont évoqués par les participants aux entretiens de groupe afin de favoriser la collaboration entre collègues. Les enseignants expérimentés rappellent à cet effet l'importance de la vision pédagogique « d'un chef d'orchestre » (ex. : conseiller pédagogique, direction), qui encadre la collaboration en ciblant des buts précis et en dirigeant les rencontres à des moments fixés à l'horaire. Ils soutiennent par ailleurs que le mentorat constitue une pratique collaborative à maintenir ; il semble toutefois qu'une meilleure reconnaissance de cette pratique serait souhaitable et que l'accès à un mentor pourrait être facilité, notamment en créant une liste de référence sur laquelle les noms de personnes volontaires et disponibles pour le mentorat apparaîtraient. De même, les enseignants expérimentés soulignent l'intérêt d'un partage de pratiques entre collègues, par exemple en invitant des collègues à visiter leur classe. Pour leur part, les enseignants sans brevet dénotent que les occasions de collaboration en sous-groupes ou par département seraient plus profitables pour répondre à leurs besoins.

Chez les membres du personnel non enseignant, plusieurs pistes proposées proviennent des gestionnaires. Ils suggèrent notamment des espaces collaboratifs qui incluent tous les ordres d'enseignement, des rencontres plus courtes (moins de 60 minutes), une meilleure écoute des milieux, la formation de petits groupes de collaboration pour que l'opinion de tous puisse être entendue et, à la base de l'ensemble de ces propositions, une meilleure cohérence organisationnelle. Pour leur part, les membres du personnel non enseignant fréquemment en interaction avec les élèves soulignent la portée des événements sociaux hors du contexte de travail, qui agiraient par la suite sur la qualité de la collaboration entre collègues. Les membres du personnel administratif et de soutien insistent de leur côté sur une fréquence plus élevée de rencontres collaboratives, notamment pour mettre à profit les forces de chaque membre de l'équipe.

Ils soutiennent par ailleurs que le mentorat constitue une pratique collaborative à maintenir ; il semble toutefois qu'une meilleure reconnaissance de cette pratique serait souhaitable et que l'accès à un mentor pourrait être facilité

Troisième partie : enquête sur le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe

Cette troisième partie du rapport fait état des résultats issus de l'enquête menée par l'équipe de recherche en lien avec le troisième objectif spécifique qui vise à décrire le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe du personnel enseignant du CSS des Samares.

Une contextualisation des résultats rapportés dans cette section est effectuée à priori par la définition des concepts sous-jacents, soit le sentiment d'efficacité personnelle ainsi que la gestion de classe et ses principales dimensions.

D'un point de vue pédagogique, le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) renvoie à la croyance de l'enseignant en sa capacité à mettre en œuvre les interventions requises pour atteindre les objectifs visés (Bandura, 2007). Il s'agit d'une croyance qui se développe au gré des expériences vécues et qui varie selon la tâche et le contexte de réalisation de celle-ci (Bandura, 2007; Gaudreau et al., 2015). Le SEP contribue aux accomplissements de l'enseignant peu importe ses aptitudes réelles (Bandura, 1992; Gaudreau et al., 2015).



Dans le cadre de cette recherche, les enseignants ont été questionnés quant à leur SEP en gestion de classe. Ce second concept se rapporte à l'ensemble des pratiques employées par les enseignants pour assurer des conditions propices au développement des compétences de leurs élèves (Archambault et Chouinard, 2009). Pour Gaudreau et ses collaborateurs (2015), la gestion de classe se décline selon les cinq dimensions suivantes :

- **La gestion des ressources** fait référence à la gestion du temps, de l'espace et du matériel en classe.
- **Le développement de relations sociales positives** renvoie tant à la relation élève-enseignant qu'aux relations entre les élèves ainsi qu'aux relations avec les parents.

- **L'attention et l'engagement des élèves** signifie que l'enseignant emploie divers moyens pour capter et maintenir l'attention des élèves sur la tâche à réaliser, notamment en tenant compte de leurs intérêts et de leur rythme d'apprentissage. Cette dimension englobe également les stratégies d'enseignement déployées pour permettre aux élèves de comprendre les objectifs et le processus d'apprentissage.
- **L'établissement d'attentes claires** est plutôt associé aux consignes de l'enseignant dans le but d'assurer le bon fonctionnement de la classe et aux clarifications qu'il apporte à l'égard des comportements sociaux attendus.
- **La gestion des comportements** fait référence à une gestion positive des comportements difficiles liés à l'indiscipline.



3. Présentation des résultats issus de l'enquête sur le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe

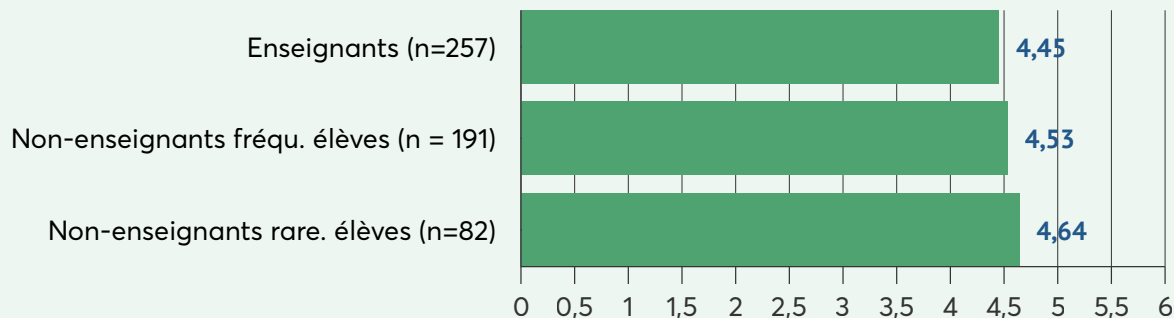
Dans le but de poser un regard sur le SEP en gestion de classe des enseignants du CSS des Samares, il sera d'abord question des résultats globaux issus de l'enquête menée à ce sujet. Les résultats observés selon les catégories d'enseignants, soit selon leur statut d'emploi et leur secteur d'enseignement, seront ensuite présentés.

3.1. Résultats globaux et par catégories de répondants pour le SEP

Dans le questionnaire original, contrairement aux autres concepts mesurés, les enseignants pouvaient répondre aux différents énoncés relatifs au SEP suivant six modalités de réponse (de tout à fait en désaccord à totalement en accord). Pour assurer une meilleure interprétation des résultats, les réponses négatives ont été consolidées afin de permettre de calculer un score compris entre 1 et 4 qui peut être interprété comme suit : 1,00 à 1,74=sentiment d'efficacité très faible (négatif); de 1,75 à 2,49=sentiment d'efficacité faible; de 2,50 à 3,24=sentiment d'efficacité moyen; et de 3,25 à 4,00=sentiment d'efficacité élevé.

La Figure 61 présente d'abord le score pour l'échelle globale du sentiment d'efficacité en gestion de classe qui se situe à la limite inférieure d'un sentiment d'efficacité moyen. Plus précisément, on remarque que les enseignants ont un SEP moyen au regard de deux des dimensions de la gestion de classe, c'est-à-dire concernant le développement de relations sociales positives et l'établissement d'attentes claires. Cependant, ils rapportent un SEP faible pour les trois autres dimensions, soit la gestion des ressources, l'engagement des élèves et la gestion des comportements.

FIGURE 61. Score moyen global et scores moyens pour les dimensions du sentiment d'efficacité en gestion de classe chez les enseignants (n=240)



Le Tableau 5 présente les scores moyens pour les cinq dimensions du SEP en gestion de classe, et ce, pour chacune des sous-catégories d'enseignants en fonction du statut d'emploi. On remarque qu'il y a peu de différence entre les scores des enseignants en insertion professionnelle avec brevet et ceux des enseignants sans brevet pour quatre des cinq dimensions de la gestion de classe. En effet, leur SEP relatif à la gestion des ressources, à l'engagement des élèves et à la gestion des comportements s'avère faible tandis qu'ils ont un SEP moyen au regard de la dimension des relations sociales positives. Cependant, si les enseignants sans brevet ont un SEP faible en ce qui concerne l'établissement d'attentes claires, celui des enseignants en insertion professionnelle avec brevet est moyen.

Le SEP des enseignants expérimentés est généralement plus élevé que celui des enseignants en insertion professionnelle avec brevet et des enseignant sans brevet. Il demeure faible pour les dimensions de la gestion des ressources et des comportements.

TABLEAU 5. Score moyen global et scores moyens pour les dimensions du sentiment d'efficacité en gestion de classe en fonction du statut d'emploi des enseignants

	Gestion de classe (échelle globale)	Dimension de la gestion des ressources	Dimension des relations sociales positives	Dimension de l'engagement des élèves	Dimension de l'établissement d'attentes claires	Dimension de la gestion des comportements
Enseignants expérimentés avec brevet (n=176)	2.63	2.37	2.81	2.51	3.03	2.41
Enseignants en insertion avec brevet (n=26)	2.35	2.26	2.65	2.15	2.61	2.07
Enseignants sans brevet (n=37)	2.32	2.19	2.66	2.15	2.41	2.19

Le Tableau 6 présente quant à lui les scores moyens pour les cinq dimensions du SEP des enseignants en gestion de classe selon le secteur d'enseignement.

TABLEAU 6. Score moyen global et scores moyens pour les dimensions du sentiment d'efficacité en gestion de classe en fonction du secteur d'enseignement des enseignants

	Gestion de classe (échelle globale)	Dimension de la gestion des ressources	Dimension des relations sociales positives	Dimension de l'engagement des élèves	Dimension de l'établissement d'attentes claires	Dimension de la gestion des comportements
Ens. du primaire et préscolaire (n=142)	2.61	2.37	2.89	2.52	2.93	2.33
Ens. du secondaire (n=61)	2.42	2.22	2.56	2.17	2.85	2.32
Ens. en adaptation scolaire (n=13)	2.46	2.13	2.62	2.32	2.80	2.41
Ens. en formation aux adultes (n=20)	2.62	2.48	2.75	2.52	2.87	2.47

Lorsque le secteur d'enseignement est considéré, on constate globalement que le SEP des enseignants du primaire et de l'éducation préscolaire ainsi que celui des enseignants en formation aux adultes est davantage élevé que celui des enseignants du secondaire et de l'adaptation scolaire. Pour tous les secteurs d'enseignement, le SEP relatif aux dimensions des relations sociales positives et à l'établissement d'attentes claires est moyen alors qu'il est faible pour les dimensions de la gestion des ressources et des comportements.

3.2. Sommaire de la section

Les résultats quant au SEP des enseignants semblent correspondre aux besoins de soutien exprimés. De plus, les résultats relatifs à la dimension de l'engagement des élèves en gestion de classe peuvent être mis en relation avec ceux du rapport élèves liés à l'engagement déclaré. En effet, ces derniers affirment se sentir plus ou moins engagés selon les matières scolaires. Le SEP faible relatif à l'engagement des élèves trouve possiblement écho aussi du côté des enseignants. La moitié d'entre eux identifient un déficit de soutien en ce qui a trait à la motivation des élèves. La situation semble exacerbée en contexte secondaire où les élèves

déclarent un engagement moindre pour quelques matières scolaires et où les enseignants identifient une plus grande inadéquation entre le besoin de soutien et le soutien reçu au regard de la motivation des élèves.

Des liens peuvent aussi être faits entre les données du SEP des enseignants relatives à la gestion des comportements et leur besoin de soutien en lien avec cet aspect. En effet, rappelons que près de trois enseignants sur quatre déclarent avoir un besoin de soutien moyen ou important quant à la gestion des comportements et que le tiers de ces derniers dit avoir reçu un soutien moindre au besoin identifié.



Conclusion

En somme, ce rapport s'inscrit dans la volonté de dresser un portrait des forces, des zones de vulnérabilité et des défis prioritaires du CSS des Samares dans l'optique de déterminer les nouveaux objectifs et indicateurs du PEVR.

Plus spécifiquement, le présent rapport présente un pan de l'imposant projet de recherche réalisé à cet effet, soit les résultats issus de l'enquête menée auprès des enseignants et des membres du personnel non enseignant. Il contribue dès lors à apporter un éclairage sur la perception des besoins de soutien ainsi que sur le soutien reçu par le personnel scolaire (enseignants et non-enseignants). Il renseigne également sur la collaboration (perçue et souhaitée) du personnel scolaire et il décrit le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe du personnel enseignant. Les faits saillants issus des résultats observés sont rappelés ci-après en guise de conclusion.

En ce qui concerne les besoins de soutien, les résultats montrent dans l'ensemble que le personnel du CSS des Samares présente un besoin de soutien de moyen à faible et rapporte un soutien reçu d'ampleur similaire. Cela dit, selon nombre de répondants, une adéquation négative des besoins de soutien et du soutien reçu est observable. Plus spécifiquement, les résultats présentés dans ce rapport font foi des besoins du personnel scolaire liés au développement professionnel et au bien-être, aux aspects organisationnels, à la différenciation des pratiques éducatives et à l'enseignement. Plusieurs observations sont à souligner, comme le déficit de soutien particulièrement prévalent concernant la gestion du stress chez l'ensemble des catégories de répondants et le développement des ressources personnelles (ex. : confiance en soi) chez les enseignants et le personnel non enseignant en interaction fréquente avec les élèves. Sur le plan organisationnel, un déficit de soutien ressort quant à la connaissance des rouages administratifs chez l'ensemble des répondants. La différenciation des pratiques éducatives, dans son ensemble, est un besoin identifié par plus de la moitié des enseignants et du personnel fréquemment en interaction avec les élèves. De plus, un déficit de soutien y est associé par une proportion importante de ces mêmes répondants. Par ailleurs, la proportion des enseignants avec brevet en insertion professionnelle qui présente un déficit de soutien est systématiquement plus élevée que leurs collègues plus expérimentés.

[L]e soutien de sources internes et formelles d'ordre pédagogique et d'ordre organisationnel constitue aussi une source de soutien importante et jugée pertinente par une grande majorité de répondants.

Ce rapport montre également la provenance du soutien reçu et la pertinence de celui-ci. À cet égard, si le soutien de sources informelles et des collègues s'avère le plus prévalent (et jugé très positivement) chez toutes les catégories de répondants, le soutien de sources internes et formelles d'ordre pédagogique et d'ordre organisationnel constitue aussi une source de soutien importante et jugée pertinente par une grande majorité de répondants. Les sources de soutien externes et formelles s'avèrent toutefois les moins prévalentes et sont jugées différemment par les répondants selon leur profil d'emploi.

En ce qui concerne les retombées du soutien formel reçu, une majorité de répondants rapporte plusieurs retombées écologiques, psychologiques et pédagogiques sur leur prestation de travail. Des constats intéressants se dégagent des résultats par catégories de répondants. Par exemple, ce sont les retombées pédagogiques qui sont le plus souvent soulevées par les enseignants et par le personnel non enseignant fréquemment en interaction avec les élèves, alors que les membres du personnel non enseignant rarement en interaction

avec les élèves ont observé de plus nombreuses retombées psychologiques quant au soutien formel reçu.

Ce rapport permet également de poser un regard sur les pratiques collaboratives du personnel du CSS des Samares. À cet égard, les répondants soulignent généralement la grande importance que revêt la collaboration professionnelle pour eux. Du point de vue de la fréquence, il semble que les rencontres informelles soient des occasions de collaboration quotidiennes pour une majorité de répondants, alors que les rencontres d'équipe formelles sont moins fréquentes et constituent le plus souvent des occasions de collaboration hebdomadaires ou mensuelles à trimestrielles. Les autres formes d'activités collaboratives s'avèrent être des occasions mensuelles ou trimestrielles pour une majorité de répondants.

En ce qui a trait aux principaux thèmes abordés lors d'activités collaboratives, ils reflètent les responsabilités des répondants. En effet, les enseignants mentionnent principalement les cas particuliers d'élèves, la préparation d'activités et de projets pédagogiques pour les élèves ainsi que la préparation de fêtes et d'activités spéciales pour les élèves. Chez le personnel non enseignant, les principaux thèmes abordés diffèrent selon le statut d'emploi : le personnel fréquemment en interaction avec les élèves traite davantage de cas particuliers d'élèves, des interventions liées au fonctionnement de la classe ainsi que des situations problématiques et des enjeux, alors que le personnel rarement en interaction avec les élèves aborde plus souvent la planification des tâches à effectuer, l'organisation du travail, le budget et les finances ainsi que le fonctionnement d'un service. À noter que la prévalence des thèmes abordés peut néanmoins varier selon l'expérience des répondants et les diverses occasions de collaboration.

Sur le plan des avantages de la collaboration, comme perçus par les répondants, il semble que le personnel non enseignant perçoive de plus nombreux avantages à la collaboration que les enseignants qui en perçoivent tout de même plusieurs. Il apparaît par ailleurs que les avantages psychosociaux sont identifiés par une proportion légèrement supérieure de répondants que les avantages professionnels. De plus, la grande majorité des répondants croient que la collaboration permet d'offrir de meilleurs services aux élèves et ne diminue pas leur autonomie d'action. La perception des avantages de la collaboration peut cependant varier selon les différentes catégories de répondants.

[L]es résultats associés au SEP des enseignants correspondent généralement à leurs besoins de soutien exprimés.

Sous l'angle des facteurs pouvant agir sur la collaboration professionnelle, les répondants ont eu à se positionner quant à leur perception de ces facteurs dans leur milieu ainsi qu'au regard de leur influence sur leurs activités collaboratives. Dans l'ensemble, les répondants font foi d'une perception positive des facteurs proposés dans les questionnaires. Leur influence est jugée favorable, mais ce, davantage chez le personnel non enseignant rarement en interaction avec les élèves que chez les enseignants. Cette même tendance est d'ailleurs observée tant au regard des facteurs interpersonnels que des facteurs organisationnels. Cependant, les facteurs interpersonnels sont généralement évalués plus favorablement que les facteurs organisationnels.

Finalement, ce rapport contribue à documenter le SEP des enseignants du CSS des Samares. À cet égard, il s'avère intéressant d'observer que les résultats associés au SEP des enseignants correspondent généralement à leurs besoins de soutien exprimés. Des liens peuvent notamment être effectués entre le faible SEP des enseignants en ce qui a trait à l'engagement des élèves et à la gestion des comportements et le déficit de soutien lié à ces aspects. Les résultats relatifs à la dimension de l'engagement des élèves peuvent également être mis en relation avec ceux du rapport élèves.

Pour finir, si le présent rapport fait état des résultats de l'enquête menée auprès du personnel scolaire du CSS des Samares, le portrait du milieu scolaire de ce CSS s'avère complété par le rapport portant sur l'enquête menée auprès des élèves de tous les niveaux du CSS. Il est donc judicieux de consulter ces deux rapports de manière complémentaire.

Liste de références

- Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (3^e éd.). Gaëtan Morin éditeur.
- Auclair Tourigny, M. (2017). *Besoins de soutien des enseignants du primaire québécois : analyse thématique de leurs perceptions en vue d'offrir des pistes d'amélioration pour quatre aspects de leur pratique professionnelle* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/11067?show=full>
- Balbinotti, M. A., Benetti, C., et Terra, P. R. (2006). Traduction et validation de l'enquête Graham Harvey pour le contexte brésilien. *International Journal of Managerial Finance*, 3(1), 26–48. <https://doi.org/10.1108/17439130710721644>
- Bandura, A. (1992). Exercice of personal agency through the self-efficacy mechanism. Dans R. Hwarzer (dir.), *Self-efficacy: Thought control of action* (p. 3-38). Hemisphere.
- Bandura, A. (2007). *L'auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (traduit par J. Lecomte ; 2^e éd.). De Boeck.
- Briand, C. et Larivière, N. (2014) Les méthodes de recherche mixtes. Illustration d'une analyse des effets cliniques et fonctionnels d'un hôpital de jour psychiatrique. Dans M. Corbière et N. Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (p. 625-648). Presses de l'Université du Québec.
- 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://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/15821>
- Carpentier, G., Roy, N., Sauvageau, C. et Bowen, F. (2023). Validation du Questionnaire sur l'environnement sociopédagogique des élèves du primaire (QESPP). *Canadian Journal of Behavioural Science*, 55(1), 68–74. <https://doi.org/10.1037/cbs0000314>
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. Sage Publications.
- Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. Routledge.
- Dionne, Liliane (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/>
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière Éducation.
- Fortin, M.-F., Côté, J. et Fillion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Chenelière Éducation.

- Galand, B., et Janosz, M. (2020). *Améliorer les pratiques en éducation. Qu'en dit la recherche?* Presses universitaires de Louvain.
- Gaudreau, N., Frenette, É. et Thibodeau, S. (2015). *Élaboration de l'échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe* (ÉSEPGC). *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 31-60. <https://doi.org/10.7202/1036762ar>
- Gouvernement du Québec. (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir.* Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Gouvernement du Québec. (2022). *Plan stratégique 2019-2023* (mise à jour mars 2022). Ministère de l'Éducation. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-strategique/plan-strategique-MEQ-2019-2023.pdf?1649255237#:~:text=Plan%20strat%C3%A9gique%202019%2D2023%20%7C%205,cadre%20de%20cette%20approche%20concert%C3%A9%20%3A&text=Le%20minist%C3%A8re%20l'%C3%89ducation%20d%C3%A9ploiera%20la%20maternelle%204%20ans,%C3%A9ducatifs%20offerts%20par%20l'%C3%89tat>.
- Gouvernement du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante.* Ministère de l'Éducation. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024
- Johnson, R.-B., Onwuegbuzie A.-J. et Turner, L.-A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Method Research*, 1(2), 112-133. <https://doi.org/10.1177/15586898062982>
- 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.
- Lessard, C., Kamanzi, P. C., & Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Éducation et sociétés*, (1), 59-77.
- Loi sur l'instruction publique. RLRQ, c. 1-13.3. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/i-13.3>
- McCotter, S. S. (2001). Collaborative groups as professional development. *Teaching and Teacher Education*, 17, 685-704.
- Mukamurera, J. (2018). Les préoccupations, le sentiment de compétence et les besoins de soutien professionnels des enseignants débutants : un état de la situation au Québec. Dans J. Mukamurera, J.-F. Desbiens et T. Perez-Roux (dir.), *Se développer comme professionnel dans les occupations adressées à autrui : conditions, modalités et perspectives* (p. 190-237). Les éditions JFD.
- Mukamurera, J. et Martineau, S. (2013). *Enquête auprès des enseignantes et enseignants débutants du Québec.* Questionnaire utilisé dans le cadre d'une recherche financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH).
- Provenzo, E.-F. et Provenzo, A. B. (2009). *Encyclopedia of the social and cultural foundations of education.* Sage Publications.

- Ruiller, C. (2008). *Le soutien social au travail : conceptualisation, mesure et influence sur l'épuisement professionnel et l'implication organisationnelle : l'étude d'un cas hospitalier* [thèse de doctorat, Université de Rennes 1]. HAL thèses. <https://theses.hal.science/tel-00523398/>
- Taherdoost, H. (2016). Validité et fiabilité de l'instrument de recherche. Comment tester la validation d'un questionnaire/enquête dans une recherche. *Journal international de recherche universitaire en gestion*, 5(3), 28–36. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3205040v>
- Trépanier, N. S., Gaudreau, N. et Daigle, S. (2021) Le développement professionnel continu dans les milieux éducatifs : un processus à multiples facettes. Dans N. Gaudreau, N. S. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p. 18-24). Presses de l'Université du Québec.
- 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>
- VandenBos, G.-R. (2007). *APA dictionary of psychology*. American Psychological Association.
- Van Zanten, A. (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Les presses universitaires de France.