

**Université de Montréal**

**Les liens entre la confiance et l'engagement dans un changement au sein des relations  
d'accompagnement professionnel des enseignantes et enseignants en difficultés dans le  
cadre du programme *Peer Support Service* en Colombie-Britannique**

**par  
Suzanne Simard**

**Département de psychopédagogie et andragogie  
Faculté des sciences de l'éducation**

**Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de Maîtrise  
en psychopédagogie**

**août 2002**

**© Suzanne Simard, 2002**



LB  
5  
N57  
2002  
N.026



Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

Les liens entre la confiance et l'engagement dans un changement au sein des relations d'accompagnement professionnel des enseignantes et enseignants en difficultés dans le cadre du programme Peer Support Service en Colombie-Britannique

présenté par :

Suzanne Simard

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Mohamed Hrimech  
président-rapporteur

Manon Théorêt  
directrice de recherche

Nicole A. Tremblay  
membre du jury

## RÉSUMÉ

Les recherches indiquent qu'entre 5% et 15% des enseignants et enseignantes éprouvent des difficultés dans leurs classes. Des commissions scolaires et des syndicats mettent sur pied des programmes de soutien pour les enseignants et enseignantes ayant des difficultés. La Fédération des enseignants et enseignantes de la Colombie-Britannique (FECB) offre le *Peer Support Service* (PSS), un programme de consultation par les pairs où un enseignant ou une enseignante en exercice (les consultants du PSS) aide un enseignant ou une enseignante en difficulté. Cinq paires enseignant-consultant ont été étudiées afin d'observer si la confiance contribue au changement dans la pratique de l'enseignant ou enseignante. Le construit de la confiance utilisé pour notre recherche inclut : la vulnérabilité, l'assurance, la bienfaisance, la fiabilité, la compétence, l'honnêteté et l'ouverture. Les dix sujets ont participé à des entretiens individuels et ont aussi complété un questionnaire que les représentants de leur syndicat et de leur direction d'école respectifs ont aussi rempli. Une analyse qualitative des données révèle que dans les relations où les deux sujets affirment qu'il y a une relation de confiance, les sept dimensions de la confiance sont présentes. La similarité professionnelle et la confidentialité sont ajoutées, car elles sont considérées importantes pour engendrer et maintenir la confiance. Tous les sujets indiquent que la bienfaisance et la compétence sont les dimensions les plus importantes. Il s'est produit des changements positifs dans les situations professionnelles des enseignants et enseignantes qui ont eu une relation de confiance avec leur consultant du PSS.

Mots clés : Confiance – Perfectionnement – Enseignement efficace – Enseignement primaire et secondaire – Mentorat - Relations humaines – Aptitudes communicatives – Enseignement réflexif

## ABSTRACT

Research indicates that 5% to 15% of teachers are identified as being marginal teachers: working below ministry standards but not incompetent. Several school districts and teacher unions have initiated support programs for those teachers experiencing difficulties. The British Columbia Teachers' Federation now offers the Peer Support Service (PSS), a peer consultation program where experienced teachers (PSS consultants) assist teachers experiencing difficulties by helping them analyze and improve their teaching. These pairs spend months working through the process of peer consultation which consists of cooperative planning, classroom observations and non judgmental feedback. Five PSS pairs were studied to determine if trust contributed to changes in teacher practice. The construct of trust used for the study included: vulnerability, confidence, good intentions, reliability, competence, honesty and openness. The ten subjects were interviewed individually and a questionnaire was filled out by all ten as well as by the representatives of their respective unions and school administration. A qualitative analysis of the data revealed that in relationships where trust was acknowledged by both parties as being present all seven dimensions of trust were present. In addition, professional similarities and confidentiality were critical to initiating and maintaining trust. Good intentions and competence were the two dimensions considered most important by all ten subjects. There were positive changes observed in the teaching situation of the teachers who experienced a trusting relationship with their PSS consultant.

Keywords: Trust – Marginal teachers – Peer consultation – Mentors – Professional Development – Communication skills – Elementary and secondary education – Teacher improvement – Teacher effectiveness – Reflective teaching

## TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I : Problématique et objet de la recherche	
1.1 La qualité de l’enseignement et ses impacts .....	5
1.2 Standards, compétence, incompétence et difficultés en enseignement.....	5
1.3 Enseignants en difficultés.....	8
1.4 Organisation scolaire et enseignantes et enseignants en difficultés.....	10
1.5 Évaluation de la performance et plans d’assistance en Colombie-Britannique.....	10
1.6 Les approches au soutien enseignant.....	11
1.7 Soutien pédagogique des programmes d’insertion professionnelle.....	12
1.8 Programmes de soutien pédagogique en Colombie-Britannique.....	15
1.9 Conclusion.....	16
CHAPITRE II : Recension des écrits et cadre conceptuel	
2.1 Historique du traitement des enseignantes et enseignants en difficultés .....	18
2.2 Les définitions des enseignantes et des enseignants en difficultés.....	20
2.3 Les programmes de soutien pédagogique.....	25
2.4 Définition des consultants du <i>Peer support service</i> (PSS).....	29
2.5 Le modèle de soutien du PSS.....	32
2.6 Tâches des consultants du PSS.....	33
2.7 La dimension de la confiance.....	34
2.8 Question de recherche.....	34
2.9 Cadre conceptuel.....	35
CHAPITRE III : Cadre opératoire et méthodologie	
3.1 Cadre opératoire.....	39

3.1.1	Type et but de la recherche.....	40
3.1.2	La confiance.....	40
3.2	Méthodologie.....	46
3.2.1	Échantillon.....	47
3.2.2	Techniques de collectes de données.....	48
	3.2.2.1 La confiance.....	48
	3.2.2.2 L'engagement dans un changement de l'enseignement .....	50
3.3	Conclusion.....	52
CHAPITRE IV : Analyse des résultats		
4.1	Présentation des résultats .....	53
4.2	Description générale des dyades.....	54
4.3	Étapes de l'analyse.....	57
4.4	Analyse de la confiance.....	57
	4.4.1 Procédure.....	57
	4.4.2 Codage.....	57
	4.4.3 Mémos .....	59
	4.4.4 Réseaux .....	60
	4.4.5 Résultats.....	61
	4.4.5.1 Bridgeport.....	61
	4.4.5.2 Churchill.....	63
	4.4.5.3 Lakeside.....	65
	4.4.5.4 Oakview.....	67
	4.4.5.5 St Paul.....	69
	4.4.6 Synthèse.....	71
4.5	Analyse des difficultés et des changements rapportés.....	77
	4.5.1 Procédure.....	77
	4.5.2 Catégories de difficultés.....	77
	4.5.3 Analyse de la séquence des événements.....	78
	4.5.3.1 Codage.....	78
	4.5.3.2 Résultats.....	79

4.5.4 Synthèse.....	86
4.6 Analyse des énoncés des répondants.....	87
4.6.1 Procédure.....	87
4.6.2 Résultats.....	88
4.6.2.1 Bridgeport.....	88
4.6.2.2 Churchill.....	91
4.6.2.3 Lakeside.....	93
4.6.2.4 Oakview.....	98
4.6.2.5 St Paul.....	102
4.6.3 Synthèse.....	105
4.7 Réseaux narratifs.....	105
4.7.1 Procédure et résultats.....	106
4.7.1.1 Bridgeport.....	106
4.7.1.2 Churchill.....	108
4.7.1.3 Lakeside.....	110
4.7.1.4 Oakview.....	112
4.7.1.5 St Paul.....	114
4.7.2 Synthèse.....	116

## CHAPITRE V : Discussion

5.1 La confiance.....	117
5.1.1 La démonstration de la confiance.....	118
5.1.1.1 La vulnérabilité .....	119
5.1.1.2 L'assurance .....	121
5.1.1.3 La bienfaisance.....	123
5.1.1.4 La fiabilité.....	125
5.1.1.5 La compétence.....	128
5.1.1.6 L'honnêteté .....	131
5.1.1.7 L'ouverture .....	133
5.1.1.8 La similarité.....	135
5.1.1.9 Conclusion .....	136

5.2 Les changements rapportés.....	137
5.3 La confiance et l'engagement vers le changement .....	138
5.4 Les limites de la recherche.....	139
CONCLUSION.....	141
REFERENCES.....	145
Annexe 1 : Questions pour les entretiens avec les consultants.....	149
Annexe 2 : Questions pour les entretiens avec les enseignants.....	150
Annexe 3 : Lettre et questionnaire pour les consultants, représentants du syndicat et représentants de la direction.....	151
Annexe 4 : Lettre et questionnaire pour les enseignants.....	153
Appendice 5: Certificat d'éthique noET#-2001-34.....	155

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Schéma du cadre conceptuel.....	38
Tableau 2 : Les sources de données et le cadre opératoire.....	51
Tableau 3 : Description générale des dyades.....	56
Tableau 4 : Données codées des journaux et des entretiens – Bridgeport.....	62
Tableau 5 : Données codées des journaux et des entretiens – Churchill.....	64
Tableau 6 : Données codées des journaux et des entretiens – Lakeside.....	66
Tableau 7 : Données codées des journaux et des entretiens – Oakview.....	68
Tableau 8 : Données codées des journaux et des entretiens – St Paul.....	70
Tableau 9 : Synthèse des catégories de la confiance.....	71
Tableau 10 : Réseau – catégorie de l’honnêteté – Bridgeport.....	73
Tableau 11 : Réseau – catégorie de l’assurance – Churchill.....	75
Tableau 12 : Réseau – catégorie de la fiabilité – Churchill.....	76
Tableau 13 : Catégories des difficultés et des changements - Bridgeport.....	80
Tableau 14 : Catégories des difficultés et des changements - Churchill.....	81
Tableau 15 : Catégories des difficultés et des changements - Lakeside.....	82
Tableau 16 : Catégories des difficultés et des changements - Oakview.....	84
Tableau 17 : Catégories des difficultés et des changements - St Paul.....	85
Tableau 18 : Narration à quatre voix – Bridgeport.....	89
Tableau 19 : Narration à quatre voix – Churchill.....	92
Tableau 20 : Narration à quatre voix – Lakeside.....	94
Tableau 21 : Narration à quatre voix – Oakview.....	99
Tableau 22 : Narration à quatre voix – St Paul.....	103
Tableau 23 : Réseau narratif – Bridgeport.....	107
Tableau 24 : Réseau narratif – Churchill.....	109
Tableau 25 : Réseau narratif – Lakeside.....	111
Tableau 26 : Réseau narratif – Oakview.....	113
Tableau 27 : Réseau narratif – St Paul.....	115



## LISTE DES ABRÉVIATIONS

BCCT	British Columbia College of Teachers. Le BCCT est l'organisme professionnel des enseignant(e)s de la Colombie-Britannique.
BCTF	British Columbia Teachers' Federation. La BCTF est le syndicat provincial des enseignant(e)s de la Colombie-Britannique.
FECB	La fédération des enseignants et enseignantes de la Colombie-Britannique. Titre français de la BCTF.
IMS	Internal Mediation Service. Le IMS est le service interne de médiation de la FECB.
PQT	Program for Quality Teaching. Le PQT est un programme de développement professionnel offert par la FECB à ses membres. La recherche action et la consultation entre pairs sont à la base de ce programme.
PSS	Peer Support Service. Le PSS est un programme de soutien pédagogique offert par la FECB à ses membres qui éprouvent des difficultés dans leur enseignement.
VSB	Vancouver School Board. Le VSB est la commission scolaire de la ville de Vancouver, la plus grande commission scolaire en Colombie-Britannique.

*À ma sœur, Monique*

## Remerciements

Je remercie la directrice de recherche, Mme Manon Théorêt, pour ses conseils, sa rétroaction et son soutien professionnel.

Je tiens à remercier les enseignants et les enseignantes du *Peer Support Service* de la Fédération des enseignants et enseignantes de la Colombie-Britannique, pour leur courage et leur franchise.

Je remercie les consultants et les consultantes du *Peer Support Service* pour leur engagement, leur candeur et leur patience tout au long de cette recherche.

Je remercie Monsieur Mohammed Shamsher, directeur adjoint du département de perfectionnement de la Fédération des enseignants et enseignantes de la Colombie-Britannique, coordonnateur du *Peer Support Service*, mentor et collègue pour son aide et son assistance technique.

Je remercie Monsieur Paul Goldman, professeur associé à l'Université de l'Oregon, pour son soutien professionnel et sa collaboration technique.

Je remercie les membres de ma famille pour leurs conseils, leur soutien et leur patience.

## INTRODUCTION

En 1987, le gouvernement de la Colombie-Britannique a adopté deux nouvelles lois portant sur l'éducation publique. La première, *The Labor Relations Act* (Loi sur les relations de travail), permet à la Fédération des enseignants et enseignantes de la Colombie-Britannique (FECB) et ses associations locales de devenir des syndicats et de négocier des conventions collectives dans chacune des 75 commissions scolaires. La seconde, intitulée *Teaching Professional Act* (Loi sur la profession d'enseignant), a créé le Collège des enseignants et enseignantes de la Colombie-Britannique (*BC College of Teachers* : BCCT) et attribue à cet organisme le pouvoir de définir les standards pour la profession d'enseignant. De plus, les changements au *School Act* (Loi sur les écoles) délèguent la responsabilité de la définition des critères de compétence en enseignement aux 75 commissions scolaires. Par la suite, chacune des commissions scolaires rédige et adopte sa propre définition de la compétence en enseignement et négocie, avec le syndicat local, ses processus d'évaluation des enseignants et enseignantes. Ces mécanismes diffèrent selon la localité, mais les définitions de la compétence sont toutes plus ou moins les mêmes.

Ces changements apportés au statut de la profession et à la sécurité d'emploi des enseignants et enseignantes ont mené à des discussions et à la rédaction de politiques à travers la province, autant au sein des commissions scolaires et des syndicats locaux qu'au niveau provincial à la FECB et au BCCT, sur la promotion de la qualité de l'enseignement. Depuis 1987, dans les 75 commissions scolaires de la province, les syndicats et les administrations scolaires s'interrogent sur les moyens les plus efficaces et appropriés pour identifier et soutenir les enseignants qui éprouvent des difficultés.

Le premier chapitre de ce mémoire expose la problématique du soutien pédagogique des enseignantes et enseignants qui éprouvent des difficultés par la discussion de l'impact de la qualité de l'enseignement et l'examen de certaines définitions adoptées en Colombie Britannique sur les standards et la compétence en enseignement. Ce chapitre explore aussi les enjeux entre les enseignantes et les enseignants en difficultés, l'organisation scolaire, l'évaluation statutaire et les approches au soutien enseignant. Ce chapitre se termine avec une description d'un nouveau programme de soutien pédagogique en Colombie-Britannique, le *Peer Support Service* (PSS) offert par la Fédération des enseignantes et enseignants de la Colombie-Britannique.

Le deuxième chapitre contient la recension des écrits qui comprend l'historique du traitement du problème, les descriptions d'indicateurs d'une enseignante ou d'un enseignant qui éprouve des difficultés et des descriptions de différents programmes de soutien pédagogique. Le chapitre se poursuit avec une définition des consultantes et consultants du *Peer Support Service* et une description du modèle de soutien par accompagnement professionnel du PSS. Le chapitre se termine avec la question de recherche et le cadre conceptuel.

Le troisième chapitre présente le cadre opératoire qui sera utilisé pour évaluer les liens entre la confiance et les changements rapportés dans une relation d'accompagnement professionnel du PSS. Ce chapitre se poursuit avec une description de l'échantillon et des techniques de collectes de données.

Le quatrième chapitre expose les méthodes utilisées pour le traitement des informations recueillies ainsi que l'analyse des résultats. Les tableaux et réseaux construits à partir des données y sont présentés et commentés.

Le cinquième chapitre comprend l'interprétation des résultats, soit une discussion portant sur nos observations des liens entre la confiance et les changements rapportés dans les relations d'accompagnement professionnel du PSS. Les liens avec les recherches antérieures et le cadre opératoire sont établis.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE ET OBJET DE LA RECHERCHE

La qualité de l'enseignement est un facteur qui contribue au succès des élèves et influence le rendement académique tout autant que le taux de décrochage. Depuis 1987, le Collège des enseignantes et enseignants de la Colombie-Britannique (BCCT), la Fédération des enseignantes et enseignants de la Colombie-Britannique (FECB), les 75 syndicats locaux et les 75 commissions scolaires participent à des discussions afin de définir les standards de compétence et les critères d'incompétence et de négocier des processus d'évaluation statutaire incluant des plans de soutien. La différence entre les enseignantes et les enseignants en difficultés et ceux qui sont incompetents n'est pas toujours évidente. Cela est dû à un manque de définition et de formation des directions d'école. Les commissions scolaires et les directions d'école n'ont pas les critères, ni le temps, ni l'expertise pour effectuer des évaluations statutaires qui suivent le processus établi et qui incluent des plans de soutien. À la suite d'évaluations de performance non satisfaisante, les commissions scolaires perdent des griefs dont les coûts sont élevés et les enseignantes et les enseignants en difficultés se retrouvent de nouveau en classe, toujours sans soutien ni formation. La plupart des activités de développement professionnel offertes à la population enseignante n'ont pas d'impact sur la pratique des enseignantes et des enseignants en difficultés. Les recherches indiquent que les programmes d'accompagnement ont du succès auprès de ces derniers. En Colombie-Britannique, le syndicat provincial (FECB) met sur pied un nouveau programme de soutien pédagogique par l'accompagnement professionnel pour les enseignantes et les enseignants en difficultés.

## 1.1 La qualité de l'enseignement et ses impacts

La qualité de l'enseignement est un des facteurs qui influencent le plus le succès des élèves (Evertson et Smithey, 2000). Comme pour toute profession, le corps enseignant rassemble un certain nombre de professionnels qui travaillent sous les standards définis par le ministère de l'Éducation. Parmi ces enseignants, certains sont identifiés comme éprouvant des difficultés sans être incompetents. Ces enseignantes et enseignants, ci-après nommés « enseignantes et enseignants en difficultés », constituent entre 5% et 15% de la population enseignante (Ehrgott 1993; Mitchell 1984). D'après ces chercheurs, deux aspects semblent différencier les enseignantes et les enseignants en difficultés des enseignantes et enseignants incompetents : le degré ou l'ampleur des lacunes dans leur performance et la probabilité qu'ils effectuent des changements importants dans leur pratique professionnelle. Un pourcentage moyen de 10% représenterait 4 500 enseignantes et enseignants en Colombie-Britannique qui ne répondraient pas aux besoins de leurs élèves. Ce nombre est important si l'on considère le nombre d'élèves affectés par ces enseignantes et enseignants. Calculant une moyenne de 20 élèves par enseignant, approximativement 90 000 élèves en Colombie-Britannique recevraient une éducation sous les standards du ministère de l'Éducation. Ces enseignantes et enseignants ont un effet néfaste particulièrement sur les élèves dont le rendement les place sous la moyenne du groupe. Ce groupe d'élèves se plaint de ne pas avoir le soutien ni l'encadrement nécessaires à leur réussite scolaire. De plus, les recherches indiquent que les enseignantes et les enseignants en difficultés sont une des causes du décrochage scolaire (Fuhr, 1990).

## 1.2 Standards, compétence, incompetence et difficultés en enseignement

Le Collège des enseignants et enseignantes de la Colombie-Britannique (BCCT) est dorénavant l'organisme responsable de la certification des enseignants et enseignantes. Le BCCT détermine les standards de la profession comme suit :



Le but de l'énoncé de principes qui suit est de guider les enseignants et enseignantes afin qu'ils puissent exercer leurs responsabilités professionnelles telles qu'énoncées dans le *Teaching Professional Act*.

Les enseignants et enseignantes admettent leurs obligations professionnelles envers le bien être et la croissance éducative de leurs élèves. Les enseignants et enseignantes vont adopter un comportement digne de la profession enseignante. Les enseignants et enseignantes reconnaissent la confiance publique en leur profession et respectent la nature privilégiée de leur relation avec leurs élèves.

13 mai 1993. p. ii

#### Standards

1. Les enseignant(e)s doivent avoir une éducation générale.
2. Les enseignant(e)s doivent avoir des connaissances du contenu/de la matière.
3. Les enseignant(e)s doivent avoir suivi un programme de formation des maîtres.
4. Les enseignant(e)s doivent avoir effectué un stage d'une durée significative.
5. Les enseignant(e)s doivent être des personnes appropriées pour travailler avec des jeunes personnes.

16 février 1995. p. v

(BCCT 2000)

Les commissions scolaires de la Colombie-Britannique ont adopté des définitions de la compétence en enseignement qui se ressemblent. La commission scolaire de Vancouver, la plus grande des commissions scolaires de la Colombie-Britannique, définit la compétence comme suit :

#### Critères d'évaluation des enseignantes et enseignants :

Les critères suivants, ainsi que les obligations et responsabilités déclinées dans le *School Act* et les *School Regulations*, seront les domaines commentés dans le rapport d'évaluation de la compétence de l'enseignant ou l'enseignante:

A. L'enseignant ou l'enseignante cherche à élargir ses connaissances au sujet des caractéristiques sociales, émotionnelles, intellectuelles, culturelles et physiques des élèves à qui il ou elle enseigne dans l'objectif d'accroître leur croissance éducative;

B. L'enseignant ou l'enseignante:

1. planifie, ayant en tête des buts définis et des objectifs clairs;

- 2. communique ses buts et ses objectifs à ses élèves;
  - 3. établit des procédures appropriées pour évaluer, documenter et communiquer la performance de ses élèves à leurs parents;
  - C. Tenant compte des différences individuelles, l'enseignant ou l'enseignante oeuvre pour engager ses élèves dans des expériences et des activités conçues pour développer leurs habiletés et stimuler la pensée;
  - D. L'enseignant ou l'enseignante utilise des méthodes d'enseignement qui développent le questionnement, la spéculation et l'originalité;
  - E. L'enseignant ou l'enseignante demeure au courant du contenu et des méthodes efficaces pour enseigner les matières qu'il ou elle s'engage à enseigner;
  - F. L'enseignant ou l'enseignante met en place une gestion de classe appropriée à la croissance et au développement de ses élèves;
  - G. L'enseignant ou l'enseignante, en tant que membre de la faculté, participe au développement et à l'implantation de la philosophie et des pratiques de l'école et travaille de manière coopérative avec ses collègues pour favoriser le bien être des élèves;
  - H. L'enseignant ou l'enseignante établit un climat de respect mutuel entre lui ou elle et ses élèves;
  - I. L'enseignant ou l'enseignante:
    - 1. tente d'engager les parents dans le processus éducationnel;
    - 2. donne et obtient de l'information qui aide au développement des élèves;
  - J. L'enseignant ou l'enseignante coopère avec ses collègues et autres personnels associés pour utiliser les services et ressources éducationnelles existantes pour aider ses élèves;
  - K. L'enseignant ou l'enseignante, à des moments appropriés, révisé avec ses collègues, les élèves et leurs parents les pratiques privilégiées dans l'exercice des responsabilités professionnelles.
- (VSB 1990)

Les définitions des standards et de la compétence en Colombie-Britannique sont explicites dans les documents officiels du gouvernement et des commissions scolaires. Par contre, la définition du concept de l'incompétence est laissée au jugement de la direction de chaque école. Les directions d'école affirment qu'elles ont de la difficulté à différencier les enseignantes et enseignants incompetents de ceux en difficultés (Bridges, 1986; Erghott, 1993; Fuhr, 1990), et cela à cause de cette absence de définition de l'incompétence. Il en découle que la différence entre ces deux catégories d'enseignants devient une mesure subjective de degrés d'incompétence. Les directions d'école deviennent responsables de juger si une enseignante ou un enseignant ne fait «qu'éprouver des difficultés » et peut donc améliorer sa performance ou si elle ou il est

« incompetent » sans espoir d'amélioration. Il reste que les directions rapportent que les enseignantes et enseignants incompetents ainsi que ceux qui éprouvent des difficultés ne répondent pas adéquatement aux besoins de leurs élèves.

### 1.3 Enseignants en difficultés

Les énoncés des experts varient en ce qui concerne les critères qui différencient les enseignantes et les enseignants en difficultés des enseignantes et enseignants incompetents, mais la plupart suggèrent des descriptions similaires. Bridges (1986) maintient qu'une enseignante ou un enseignant ayant des difficultés est une enseignante ou un enseignant qui a des difficultés persistantes et récurrentes dans une ou plusieurs des catégories suivantes : les connaissances de la matière enseignée, l'habileté à transmettre la matière aux élèves, la production des résultats désirés, les rapports avec les collègues, les pairs et les élèves, la stabilité physique ou émotionnelle. Selon Ehrgott (1993), les enseignantes et les enseignants en difficultés ont du mal à maintenir la discipline, ils sont incapables de communiquer ou de transmettre la matière, ils manquent de connaissances dans la matière enseignée, ils ont des relations inadéquates avec les élèves et ils arrivent difficilement à produire les résultats positifs désirés dans leur classe. Woodson (1994) a du mal à définir le concept des enseignantes et des enseignants en difficultés puisqu'il allègue, d'une part, que les enseignantes et les enseignants en difficultés n'ont pas les techniques de base pour enseigner de manière efficace, mais, d'autres part, qu'ils sont compétents et motivés et que, pour une raison personnelle, ils deviennent chroniquement inadéquats en classe et développent une attitude négative. Leake (1995), en décrivant les comportements d'enseignantes et d'enseignants en difficultés, observe que ceux-ci constatent un nombre important d'élèves indisciplinés et que leurs élèves connaissent de nombreux échecs. De plus, ces enseignants et enseignantes font l'objet de nombreuses plaintes de la part des élèves, des parents et des collègues.

Parmi les nombreuses et différentes descriptions d'enseignantes et d'enseignants en difficultés, celle qui semble illustrer le manque de descripteurs précis est la définition que propose Fuhr (1990) : « *A marginal teacher is one whose performance borders on incompetency, but who is not incompetent* ». Cette définition cerne bien le problème que posent les enseignantes et les enseignants en difficultés dans le système de l'éducation. Parce qu'ils ne sont pas incompetents, on observe deux phénomènes, selon l'approche de l'administrateur. D'une part, ils ne sont pas congédiés. Ils continuent à travailler dans le système éducatif, sans aide ni amélioration, et des milliers d'élèves reçoivent ainsi une éducation sous les standards définis par le ministère de l'Éducation. D'autre part, ils ne devraient pas être sujets à une évaluation dont le but est le congédiement. Les administrateurs devraient cesser de chercher des solutions à court terme comme le transfert, le changement de tâche ou le congédiement. Ils devraient plutôt prendre une approche systémique ayant comme but l'amélioration de la performance, en se penchant sur la réhabilitation plutôt que sur la sanction (Ehrgott, 1993).

La recherche de Erghott (1993) intitulée *A Study of the Marginal Teacher in California* cite l'ouvrage de Pfeiffer (1984) *Presentation at the Human Resource Development Conference*, qui a étudié le phénomène des employés ayant des difficultés dans plusieurs secteurs du monde du travail. Selon Pfeiffer, peu de programmes de soutien sont mis en place pour ces individus et seulement 10% des employés ayant des difficultés atteignent un niveau de performance satisfaisant. Ce faible taux d'amélioration est attribué à un manque d'occasions de développement professionnel adaptées aux besoins des employés qui éprouvent des difficultés. L'amélioration et le développement professionnel des enseignantes et des enseignants en difficultés sont des domaines où il y a très peu de démarches et très peu de recherches. Mitchell (1984) affirme que 83% des enseignantes et des enseignants en difficultés peuvent échapper au congédiement si une intervention appropriée est mise en place. Toutefois, la plupart des commissions scolaires continuent à privilégier des approches punitives au problème.

#### 1.4 Organisation scolaire et enseignantes et enseignants en difficultés

Les enseignantes et les enseignants en difficultés sont rarement congédiés, les administrateurs choisissant plutôt un changement de tâche ou un transfert dans une autre école. Des pressions externes peuvent s'exercer. Ainsi, la pression des parents contribue au choix de solutions rapides, telles que le transfert, plutôt qu'à une amélioration de l'enseignement à long terme par l'entremise d'une évaluation formative avec soutien pédagogique. Les restrictions budgétaires des commissions scolaires, le manque de formation des administrateurs et le conflit d'intérêt possible entre l'évaluation formative et la supervision de la performance sont parmi les raisons qui font qu'on observe un manque de soutien approprié pour les enseignantes et les enseignants en difficultés. Lorsque les administrateurs ne sont pas adéquatement formés dans les domaines de l'évaluation de la performance ou de la supervision de l'enseignement, ils ne peuvent pas suffisamment documenter la faible performance de ces enseignantes et enseignants. Les administrateurs indiquent qu'ils manquent de définitions ou de descriptions ce qui leur nuit dans l'identification ou la documentation des comportements et des faiblesses des enseignantes et enseignants (Ehrgott, 1993; Fuhr, 1990). Ces derniers chercheurs rapportent que les directions d'écoles éprouvent des difficultés à reconnaître les différences subtiles entre les enseignantes et les enseignants en difficultés et les enseignantes et les enseignants incompetents. Cherchant donc à établir leurs propres critères, les administrateurs rédigent des rapports d'évaluation qui engendrent des griefs de la part des syndicats locaux.

#### 1.5 Évaluation de la performance et plans d'assistance en Colombie-Britannique

En Colombie-Britannique, les rapports d'évaluation statutaire de performance non satisfaisante doivent contenir un plan d'assistance qui permet à l'enseignante ou l'enseignant d'améliorer sa performance en enseignement. Ces rapports doivent, en principe, contribuer à la supervision formative de l'enseignante ou l'enseignant. Toutefois, les administrateurs n'ont ni les moyens ni le temps de rédiger et de transmettre un plan d'assistance approprié pour améliorer la performance des

#### 1.4 Organisation scolaire et enseignantes et enseignants en difficultés

Les enseignantes et les enseignants en difficultés sont rarement congédiés, les administrateurs choisissant plutôt un changement de tâche ou un transfert dans une autre école. Des pressions externes peuvent s'exercer. Ainsi, la pression des parents contribue au choix de solutions rapides, telles que le transfert, plutôt qu'à une amélioration de l'enseignement à long terme par l'entremise d'une évaluation formative avec soutien pédagogique. Les restrictions budgétaires des commissions scolaires, le manque de formation des administrateurs et le conflit d'intérêt possible entre l'évaluation formative et la supervision de la performance sont parmi les raisons qui font qu'on observe un manque de soutien approprié pour les enseignantes et les enseignants en difficultés. Lorsque les administrateurs ne sont pas adéquatement formés dans les domaines de l'évaluation de la performance ou de la supervision de l'enseignement, ils ne peuvent pas suffisamment documenter la faible performance de ces enseignantes et enseignants. Les administrateurs indiquent qu'ils manquent de définitions ou de descriptions ce qui leur nuit dans l'identification ou la documentation des comportements et des faiblesses des enseignantes et enseignants (Ehrgott, 1993; Fuhr, 1990). Ces derniers chercheurs rapportent que les directions d'écoles éprouvent des difficultés à reconnaître les différences subtiles entre les enseignantes et les enseignants en difficultés et les enseignantes et les enseignants incompetents. Cherchant donc à établir leurs propres critères, les administrateurs rédigent des rapports d'évaluation qui engendrent des griefs de la part des syndicats locaux.

#### 1.5 Évaluation de la performance et plans d'assistance en Colombie-Britannique

En Colombie-Britannique, les rapports d'évaluation statutaire de performance non satisfaisante doivent contenir un plan d'assistance qui permet à l'enseignante ou l'enseignant d'améliorer sa performance en enseignement. Ces rapports doivent, en principe, contribuer à la supervision formative de l'enseignante ou l'enseignant. Toutefois, les administrateurs n'ont ni les moyens ni le temps de rédiger et de transmettre un plan d'assistance approprié pour améliorer la performance des

enseignantes et des enseignants en difficultés. Or, un rapport d'évaluation de performance non satisfaisante qui ne contient pas l'élaboration d'un plan d'assistance approprié ou une évaluation de performance non satisfaisante qui ne mène pas à l'implantation d'un plan d'assistance peuvent être l'objet d'un grief. Les conseils scolaires risquent donc d'engager des coûts très élevés pour tenter de congédier un de ces enseignants. En Colombie-Britannique, un seul grief coûte en moyenne 45 000 \$ et le syndicat obtient plus souvent gain de cause que la commission scolaire impliquée. Cela ramène l'enseignante ou l'enseignant ayant des difficultés en classe sans soutien et, par conséquent, sans amélioration de sa performance. Il en découle que dans la plupart des cas, les administrateurs scolaires choisissent d'ignorer la performance des enseignantes et des enseignants en difficultés: certains apprennent « à vivre » avec la performance médiocre de ceux-ci tandis que d'autres s'arrangent pour les faire transférer (Bridges, 1986; Ehgott, 1993; Fuhr, 1990; Glass, 1995).

La plupart des commissions scolaires font allusion à la supervision et au congédiement des enseignantes et des enseignants en difficultés dans leurs manuels portant sur les normes de performance des employés et sur la gestion des écoles. Par contre, peu d'entre elles tentent de définir le concept, encore moins d'en énumérer les critères. Ce manque de spécificité génère une tolérance à grande échelle d'un enseignement dont l'efficacité est douteuse.

La perte de griefs et l'approche d'une pénurie d'enseignantes et d'enseignants dans les années à venir incitent certaines commissions scolaires à mettre sur pied des programmes de perfectionnement et de soutien pédagogique pour les enseignantes et les enseignants en difficultés.

## 1.6 Les approches au soutien enseignant

Le faible rendement des élèves en Amérique du nord dans les quinze dernières années a engendré plusieurs recherches ayant comme sujet l'amélioration de l'enseignement. La plupart de ces recherches ont conclu que pour qu'il y ait une amélioration soutenue à

long terme, il doit y avoir une réflexion approfondie de la part de l'enseignante ou l'enseignant. Trop souvent, les activités de développement professionnel offertes aux enseignantes et enseignants sont des ateliers de quelques heures donnant une « recette » ou un truc pour une leçon quelconque. Ces activités sont jugées par les enseignantes et enseignants comme étant de trop courte durée, trop superficielles et sans lien avec leur situation actuelle d'enseignant (Ehrgott, 1993). C'est ainsi que les techniques de réflexion en enseignement, introduites par Schön en 1987, comme le *coaching*, le travail avec les pairs et la recherche action, sont devenues plus populaires et ont fait l'objet de plusieurs recherches. Ces approches de développement professionnel sont basées sur la collaboration entre collègues et sur la réflexion portant sur une ou des questions précises. L'engagement et la participation active de l'enseignante ou l'enseignant dans la formulation des questions qu'elle ou il se pose de même que les solutions et approches à prendre afin d'y répondre ont un impact profond et à long terme. Ce processus est appuyé par Ferraro (2000) qui soutient que l'avantage principal de la pratique réflexive pour les enseignantes et enseignants est une compréhension plus profonde de leur propre enseignement et une amélioration de leur efficacité en classe.

Les enseignantes et enseignants citent plusieurs méthodes de développement pédagogique à l'aide desquelles ils arrivent à identifier ce qu'ils veulent améliorer dans leur enseignement, notamment l'observation et la rétroaction par les pairs, la résolution de problème, la recherche action, le journal de bord et le dialogue professionnel avec les pairs (Beasley, 1996; Dever, 2000; Glatthorn, 1987). Selon Colbert (1992), la stratégie la plus importante identifiée par les enseignantes et enseignants pour une amélioration à long terme est l'interaction avec un collègue qui apporte du soutien : pouvoir implanter des stratégies d'enseignement et de gestion dans leur classe avec le soutien, l'assistance et la rétroaction de leurs pairs.

### 1.7 Soutien pédagogique des programmes d'insertion professionnelle

Par ailleurs, si nous examinons les problèmes rencontrés par les enseignantes et les enseignants en difficultés, nous remarquons qu'ils sont presque identiques à ceux



éprouvés par les nouveaux enseignantes et enseignants lors de leurs premières années d'enseignement. Les enseignantes et enseignants en début de carrière bénéficient parfois d'un soutien pédagogique par l'entremise de programmes d'insertion professionnelle. En Colombie-Britannique, près de 40% des enseignantes et enseignants quittent la profession dans les cinq premières années (BCTF 2001). La situation semble être la même à travers l'Amérique du Nord puisque les recherches indiquent que ce taux élevé d'abandon de la profession en début de carrière est attribuable à un manque de soutien nécessaire pour aider les nouveaux professionnels à surmonter leurs difficultés (BCTF, 2001; Dever, 2000; Estes 1990). Depuis plusieurs années, les commissions scolaires mettent en place des programmes d'insertion afin d'augmenter le taux de rétention des nouveaux enseignants et enseignantes. Plusieurs concepteurs de programme d'insertion en enseignement ont constaté que les nouveaux enseignants et enseignantes résumant leurs difficultés en cinq catégories : la gestion de classe, la discipline, l'isolement, les différences individuelles des élèves et les relations avec l'administration et les pairs. Ces écueils sont semblables à ceux des enseignantes et des enseignants en difficultés.

La similarité entre les deux groupes vient également du fait que les enseignantes et les enseignants en difficultés comme les nouveaux enseignants se trouvent dans des situations d'évaluation semblables, ressentent la même pression face au risque d'une évaluation de performance non satisfaisante. Se confrontant aux mêmes embûches et aux mêmes lacunes dans les programmes de soutien, se trouvant dans des situations précaires et isolées semblables, ces deux groupes d'enseignants ont alors des besoins de soutien similaires dans leur développement professionnel.

Il existe une grande quantité de recherches portant sur les programmes d'insertion professionnelle et sur le soutien apporté aux nouveaux enseignants et enseignantes dans les commissions scolaires qui offrent de tels programmes (Allen et Poteet, 1999; Bush et *al.*, 1996; Evertson et Smithey, 2000; Murphy-Bova, 1984; Zimpher et Rieger 1988). Ces recherches examinent comment différentes formes de soutien et différentes approches peuvent aider ce groupe de professionnels à surmonter leurs difficultés, à

améliorer leur enseignement et à se joindre à la communauté éducative. Au cours de la dernière décennie, la majorité des programmes d'insertion a privilégié des approches basées sur la réflexion et la collaboration entre pairs telles que les observations avec rétroaction, les journaux de bords, la résolution de problème et l'accompagnement.

L'accompagnement a été maintes fois recommandé par les chercheurs comme étant l'approche de choix auprès des nouveaux enseignants et enseignantes éprouvant des difficultés (Arends, 2000). Cette approche consiste à jumeler une enseignante ou un enseignant en difficultés (l'enseignant) avec un collègue ayant plusieurs années d'expérience et qui a bénéficié d'une formation dans le domaine de l'accompagnement (l'accompagnateur). Les deux travaillent ensemble pour aider l'enseignant à identifier ses faiblesses, puis à rédiger un plan d'action pour améliorer son enseignement. Le tout se fait dans une atmosphère de collaboration respectueuse et professionnelle. Le respect mutuel et la confiance constituent la base de cette relation professionnelle entre accompagnateur et enseignant. Cette dernière est possible du fait que l'accompagnateur n'a pas la responsabilité de combiner l'évaluation de la performance à l'amélioration de l'enseignement, comme dans trop de situations où l'administration se charge du plan d'assistance visant l'amélioration pédagogique de l'enseignant. Il semble en effet très important de bien dissocier ces deux fonctions de soutien pédagogique et d'évaluation de la performance. La croissance professionnelle devient donc le but du travail de ces pairs en relation d'accompagnement (Easley, 2000). L'accompagnement est l'activité de développement professionnel la plus populaire dans les commissions scolaires qui ont mis en place des programmes de rétention. Depuis plusieurs années, le travail avec des accompagnateurs formés est devenu l'élément clé du développement professionnel des programmes d'insertion (Arends, 2000) et des programmes de réhabilitation d'enseignantes et d'enseignants en difficultés (Glass, 1995; Leake, 1995).

Nous avons établi la nécessité de privilégier le soutien et l'accompagnement des enseignantes et des enseignants en difficultés, plutôt que les actions punitives comme leur congédiement; nous avons également constaté que l'accompagnement est une

approche de choix avec les enseignants et les enseignantes ayant des difficultés. Il nous faut maintenant examiner quels sont les besoins typiques des enseignantes et des enseignants en difficultés afin de les amener à améliorer leur situation. Il faut aussi voir comment l'accompagnement, en tant qu'approche, peut être structuré pour répondre à ces besoins.

### 1.8 Programmes de soutien en Colombie-Britannique

En septembre 2000, le syndicat provincial des enseignants et enseignantes de la Colombie-Britannique (FEBC) a mis en place un projet de soutien pédagogique pour les enseignantes et enseignants éprouvant des difficultés en classe ou avec la direction. Le projet, nommé Peer Support Service (PSS), a pour but d'assurer un soutien pédagogique prolongé en offrant un accompagnement aux membres ayant des difficultés en salle de classe. Ce projet, présentement en phase pilote, a été offert à huit commissions scolaires pendant l'année scolaire 2000-2001 et est maintenant offert à douze commissions scolaires pour l'année scolaire 2001-2002. Les membres qui accèdent au service peuvent s'adresser directement au syndicat local, ou être recommandés par celui-ci, s'il y a déjà eu une observation ou une évaluation de performance non satisfaisante ou si une évaluation de performance non satisfaisante est anticipée. Dans le cas des rapports d'évaluation de performance non satisfaisante, le service est offert en coopération avec les commissions scolaires : la FEBC se charge du soutien pédagogique et la commission scolaire en assume les frais. Ce procédé représente une économie pour la commission scolaire puisque le coût du service est d'environ 10 000 \$ par cas, tandis que le coût d'un grief peut s'élever à 45 000 \$.

La philosophie de base du programme PSS prend appui sur les recherches portant sur l'amélioration de l'enseignement à long terme par la réflexion et la collaboration entre pairs. Ces approches, devenues populaires depuis la dernière décennie, n'ont pas été beaucoup utilisées avec ce groupe d'enseignants. Le service vise à jumeler les enseignantes et enseignants qui éprouvent des difficultés à une enseignante ou un enseignant formé par le service (la consultante ou le consultant) qui agit comme

accompagnateur. Jusqu'à présent, plusieurs modèles d'accompagnement ont été utilisés par le PSS, à partir du *coaching*, où la consultante ou le consultant prend l'enseignante ou l'enseignant en charge et le « dirige » jusqu'à la recherche action, où la consultante ou le consultant ne fait qu'aider l'enseignante ou l'enseignant à formuler ses questions et à tenter de trouver des réponses. La raison de cette variété d'approches d'accompagnement à l'intérieur du PSS est la diversité des situations dans lesquelles les consultants peuvent se retrouver. Ils doivent se fier à leur intuition pour choisir le type d'accompagnement de même que le type de relation. Le PSS étant encore un jeune programme, il y a très peu de données permettant d'évaluer comment ou jusqu'à quel point un modèle d'accompagnement ou une stratégie peut aider à l'amélioration, ou à la perception d'amélioration de la performance de l'enseignant qui éprouve des difficultés.

### 1.9 Conclusion

Le PSS vise à soutenir les membres de la FECB qui éprouvent des difficultés et qui sont parfois menacés de perdre leur emploi. La FECB offre plusieurs services à ses membres qui ont des problèmes d'ordre professionnel, personnel ou physique, mais le PSS s'intéresse surtout au soutien des enseignants qui sont identifiés comme étant en difficultés puisque le but du programme est de fournir une aide à la fois syndicale et pédagogique. Les enseignants et les enseignantes qui font appel au service du PSS rencontrent différents types de problèmes et de divers degrés, mais tous vivent une situation tendue sur le plan professionnel.

La subjectivité et les lacunes concernant les plans d'assistance des évaluations de performance non satisfaisante font souvent l'objet de griefs. Le modèle de supervision et d'évaluation des directions d'école ne conduit pas à une analyse profonde de l'enseignement et contribue à une situation très tendue. La faible performance des enseignantes et des enseignants en difficultés exige une profonde réflexion et des changements à long terme dans leur pratique. Parmi les multiples approches de développement professionnel pour aider ces enseignantes et enseignants à améliorer leur

performance, peu sont efficaces. L'accompagnement semble être la méthode par laquelle ces enseignantes et enseignants peuvent commencer à prendre un peu de recul et à analyser leur performance en profondeur, et ce dans un climat sécurisant. Les consultantes et les consultants du PSS assument une tâche complexe. D'une part, venant du syndicat, ils défendent l'enseignante ou l'enseignant qui fait peut-être face à une évaluation statutaire, une investigation ou un transfert. D'autre part, étant des pairs, ils aident l'enseignante ou l'enseignant à analyser ses problèmes, à en identifier les sources et à tenter d'y remédier.

Le PSS étant un très jeune programme, le type d'accompagnement offert et le rôle de la consultante ou du consultant ne sont pas encore définis. Il semble qu'une étude de ce que font les consultantes et consultants du PSS (le *quoi*) et du type de relation qu'ils entretiennent avec l'enseignante ou l'enseignant (le *comment*) pourrait accroître la compréhension du succès préliminaire de ce programme.

En somme, en décrivant les stratégies rapportées par les consultantes et les consultants, notre problématique générale de recherche vise explorer le lien entre l'amélioration perçue et l'utilisation de stratégies d'intervention dans le cadre du PSS.

## CHAPITRE II

### RECENSION DES ÉCRITS

L'évaluation, le traitement et le soutien des enseignantes et des enseignants en difficultés sont des thèmes souvent traités dans la littérature pédagogique, mais peu de recherches scientifiques portant sur l'amélioration de la situation ont été effectuées. Plusieurs définitions existent pour tenter de différencier le concept d'enseignante ou d'enseignant en difficultés du concept d'enseignante ou enseignant incompetent. Les recherches documentent plusieurs modèles de soutien pédagogique offerts aux enseignantes et enseignants en difficultés. Le modèle d'accompagnement professionnel du *Peer Support Service* (PSS) découle de modèles antérieurs mais se démarque par certaines particularités. L'accompagnement n'est pas lié à l'évaluation statutaire et une importance critique est accordée à la relation interpersonnelle entre l'enseignante ou l'enseignant ayant des difficultés et la consultante le ou consultant du PSS.

#### 2.1 Historique du traitement des enseignantes et des enseignants en difficultés

La littérature scientifique fait abondamment état de l'existence et de la réalité du phénomène. Par contre, l'information sur la façon de remédier aux problèmes relatifs à cette catégorie d'enseignants et sur les stratégies efficaces de supervision (Woodson, 1994). Cela est partiellement dû au traitement réservé à ces enseignants. En effet, avant les années 1980, la pratique était de déclarer ces enseignants incompetents et de les congédier. Le problème était vite réglé, sans que le besoin de recherche dans le domaine ne soit émis.

Par ailleurs, depuis plus de vingt ans, certains facteurs ont influencé le changement d'optique envers les enseignantes et les enseignants en difficultés. Un premier facteur est la pénurie d'enseignants dans le secteur de l'éducation publique, pénurie qui oblige la « réhabilitation » de ces enseignants et enseignantes afin de les conserver en emploi. Un

second facteur est l'implication des syndicats d'enseignants dans toutes les facettes de l'éducation. Étant bien établis et mieux organisés, les syndicats s'intéressent, entre autres, aux problèmes reliés à la qualité de l'enseignement et exigent des processus d'évaluation justes. Les processus d'évaluation du personnel enseignant sont alors inscrits dans les conventions collectives et, par conséquent, il devient difficile, coûteux et parfois impossible de congédier les enseignantes et enseignants en difficultés comme le faisaient les commissions scolaires auparavant. Un dernier facteur repose sur les nouveaux courants de la société qui accordent plus de valeur à la contribution de l'employé, que ce soit en entreprise ou en éducation. En effet, les conventions collectives permettent maintenant des processus de griefs qui protègent les employés et les commissions scolaires sont de plus en plus aptes à implanter des programmes de mentorat et de soutien pédagogique.

Depuis les années 1980, les changements apportés aux conventions collectives du corps enseignant reflètent ces courants : la prolongation des congés de maladie, l'inclusion de maladies mentales et de la toxicomanie dans les définitions de maladies, les programmes de réhabilitation, etc. Ces ajouts indiquent une acceptation et un soutien des membres plus faibles de la profession. Enfin, les dernières réformes dans le milieu de l'éducation privilégient la collaboration au sein du corps enseignant. Cela engendre une panoplie de programmes de formation, de soutien et d'accompagnement professionnel.

Afin de venir en aide aux enseignantes et enseignants qui éprouvent des difficultés, plusieurs commissions scolaires à travers l'Amérique du Nord tentent de mettre sur pied des programmes de soutien pour leur personnel enseignant dit « presque incompetent ». Entre autres, *The Marginal Teacher Project*, à San Francisco en 1993, rapporte que les directeurs ont de la difficulté à distinguer les enseignantes et enseignants en difficultés des enseignantes et enseignants incompetents, car ils manquent de définitions (Ehrgott, Henderson-Sparks et *al.*, 1993). Il existe une définition détaillée de la compétence dans chacune des commissions scolaires de la Colombie-Britannique. Le niveau de performance d'une enseignante ou d'un enseignant se situe sur un continuum qui s'étend

de la compétence à l'incompétence. La majorité des enseignantes et enseignants se situent près du pôle de la compétence tandis que les enseignantes et les enseignants en difficultés se situent plus près du pôle de l'incompétence.

Il devient nécessaire de caractériser les « enseignantes et enseignants en difficultés » et d'établir les formes de soutien les plus susceptibles de les aider à améliorer leur performance en enseignement, c'est-à-dire de dégager les caractéristiques qui les distinguent à la fois des enseignantes et enseignants dits compétents et des enseignantes et enseignants incompetents.

## 2.2 Les définitions des enseignantes et des enseignants en difficultés

Au cours des années, maintes définitions ont été élaborées pour cerner le concept d'enseignantes et d'enseignants en difficultés. Selon Mitchell (1984), les enseignantes et les enseignants en difficultés montrent les inhabiletés suivantes :

- inhabileté à employer des techniques de questionnement appropriées;
- difficulté avec la gestion de classe;
- manque d'encouragement approprié;
- difficulté à communiquer aux élèves leurs attentes face aux résultats et aux comportements.

Mitchell poursuit en indiquant que les enseignantes et enseignants en difficultés ont du mal soit à motiver les élèves, soit à enseigner selon un objectif, soit à communiquer leurs attentes aux élèves.

Parmi les chercheurs qui se sont penchés sur la question de l'incompétence dans le domaine de l'éducation, un des plus importants dans les vingt dernières années est Edwin Bridges. Auteur de maintes publications dont *The Incompetent Teacher : The challenge and the Response*, Bridges (1986) définit le concept d'incompétence comme suit :



«Failure to maintain discipline, treat students properly, impart subject matter effectively, accept teaching advice from superiors, demonstrate mastery of the subject matter being taught, produce intended or desired results in the classroom» p. 5.

Edwin Bridges inclut chacune de ces inhabilités dans sa définition de l'incompétence. Il indique que certains tribunaux aux États-Unis ont établi des standards pour guider leurs décisions relativement à l'incompétence en éducation. Selon ces tribunaux, une enseignante ou un enseignant n'est pas incompetent si : 1) aucun dommage permanent n'a été infligé aux élèves, à la faculté ou à l'école; 2) l'enseignant ou l'enseignante aurait pu corriger ses faiblesses si la direction l'en avait averti; 3) les inhabilités n'existent pas depuis très longtemps et ne sont pas irrémédiables (Bridges, 1984).

Par ailleurs, il semble que les chercheurs qui ont tenté de définir le concept d'enseignante ou enseignant ayant des difficultés en enseignement ont choisi d'énumérer un éventail de descripteurs et d'indiquer que les enseignantes et les enseignants en difficultés n'exhibent que quelques-unes de ces inhabilités.

L'un des plus importants programmes de soutien établi pour venir en aide aux enseignantes et enseignants en difficultés, *The Marginal Teacher Project* à San Francisco en Californie, définit les enseignantes et les enseignants en difficultés comme ayant des problèmes de gestion de classe, démontrant un manque de motivation, souffrant d'épuisement professionnel, étant en crise personnelle ou ayant de la difficulté à s'adapter au changement dans la population étudiante ou à une nouvelle tâche d'enseignement qui n'est pas dans leur domaine de compétences (niveau scolaire, matière à enseigner).

Les indicateurs consistent en une difficulté à maintenir la discipline, une inhabileté à communiquer ou à transmettre la matière, un manque de connaissances dans la matière enseignée, des relations inadéquates avec les élèves, les parents, les collègues et/ou la direction, une attitude négative envers l'enseignement ou une difficulté à produire des résultats positifs et désirés en classe (Ehrgott, Henderson-Sparks *et al.*, 1993).

Ce n'est que dans les années 90 que les chercheurs ont commencé à se pencher sur la question de l'amélioration de la performance des enseignantes et des enseignants en difficultés. À cette fin, plusieurs chercheurs ont tenté de définir le concept. William R. Glass (1995) offre la définition suivante : un ou plusieurs des comportements suivants sont présents chez la plupart des enseignantes et des enseignants en difficultés :

- être facilement confus;
- être trop radical;
- avoir une attitude un peu paranoïaque;
- trop planifier, essayer d'inclure trop de matière dans une leçon;
- avoir de la difficulté à appliquer en classe ce qu'il a appris dans un atelier;
- être contrariant, avoir de la difficulté à coopérer;
- s'isoler;
- avoir des problèmes personnels;
- être abusif envers ses élèves, les parents ou ses collègues;
- démontrer des comportements irrationnels;
- être incapable de comprendre la gravité de sa situation;
- être capable d'une performance adéquate, mais choisir autrement;
- avoir l'habitude d'être en retard ou de manquer des réunions;
- être négligent dans ses tâches administratives;
- avoir de la difficulté à contrôler le comportement de ses élèves;
- ne pas posséder les connaissances nécessaires pour enseigner sa matière.

Parmi ceux qui tentent de définir ce concept, plusieurs sont des praticiens qui œuvrent dans le domaine de l'accompagnement des enseignantes et des enseignants en difficultés. À la suite d'observations sur le terrain, ces praticiens ont relevé certains indices et ont adopté certaines définitions. Par exemple, une enseignante ou un enseignant en difficultés est un individu incapable, ou qui refuse délibérément, de favoriser le succès de ses élèves. Les indicateurs qu'une enseignante ou un enseignant a des difficultés sont : un nombre disproportionné d'élèves ayant des comportements

déviant, un trop grand nombre d'échecs parmi les élèves et de nombreuses plaintes de la part des élèves, des parents et des collègues (Leake et Leake, 1995).

Par ailleurs, une autre définition de l'enseignante ou enseignant en difficultés indique qu'elle ou il n'arrive pas à créer une atmosphère appropriée dans la classe, la classe est hors contrôle, la discipline manque de logique, la planification est faible et les méthodes d'enseignement sont inefficaces. De plus, l'enseignante ou l'enseignant manque de perspicacité et de motivation, ne sait pas quel est le problème ni comment y remédier, participe rarement aux activités parascolaires ou à des formations et son enseignement manque de créativité et de dynamisme. Il ou elle refuse toute responsabilité face aux problèmes dans sa classe, il ou elle est négatif et contribue à un climat contradictoire (Jackson, 1997).

Jusqu'à maintenant, le programme du *Peer Support Service* de la Fédération des enseignants et enseignantes de la Colombie-Britannique n'a pas défini ce qu'il entend par « enseignante ou enseignant en difficultés ». Néanmoins, les cas déjà traités indiquent que les problèmes rencontrés par les enseignantes et enseignants qui reçoivent les services du PSS sont la discipline, la planification, l'organisation, les méthodes d'enseignement, l'évaluation des élèves, la communication et les relations avec les élèves, les parents et la direction. Plusieurs des causes rapportées, qui ont engendré ces problèmes, sont citées par Goldman (2002). On y retrouve la crise personnelle, le manque de confiance en soi, l'accident, le changement de niveau, le changement de matière à enseigner et le stress.

Parmi les nombreuses et différentes descriptions d'enseignantes et d'enseignants en difficultés, celle qui semble le mieux définir ce groupe et le différencier des enseignants incompetents est la définition de l'incompétence par Erghott (1993), qui écrit :

«One who lacks the abilities, power and/or fitness to ever meet the legal qualifications for performing the duties and responsibilities of a classroom teacher» p. 6.

Edwin Bridges (1996) définit ainsi l'incompétence :

«Failure to maintain discipline, treat students properly, impart subject matter effectively, accept teaching advice from superiors, demonstrate mastery of the subject matter being taught, produce intended or desired results in the classroom» p. 5.

Cette définition cerne bien le concept de l'incompétence en enseignement : la classe d'un tel enseignant devient chaotique, il y a peu ou plus d'apprentissage de la part des élèves, et dans certains cas, le climat est douteux, voire même dangereux. Ce qui différencie le concept d'enseignante ou enseignant en difficultés de celui de l'incompétence est bien exprimé dans la définition de Fuhr (1990) :

«A marginal teacher is one whose performance borders on incompetency, but who is not incompetent» p. 4.

La performance est presque incompétente. Le mot « presque » sous-entend que la classe fonctionne, peut-être à un très bas niveau, mais elle fonctionne. Il y a un peu d'ordre, la plupart des élèves progressent peu, mais ils progressent quand même. Le climat est inconfortable, parfois tendu mais pas dangereux. Le degré de compétence de l'enseignante ou de l'enseignant se situe très proche du pôle de l'incompétence.

En nous basant sur les informations recueillies auprès du PSS, les multiples définitions des chercheurs et celle de Fuhr, nous pouvons définir le phénomène des enseignantes et des enseignants en difficultés pour cette recherche. Une enseignante ou un enseignant en difficultés montre une performance presque incompétente. Une performance presque incompétente est une performance qui laisse voir des lacunes dans un ou plusieurs des domaines suivants : la discipline, la planification, l'organisation, les méthodes d'enseignement, l'évaluation des élèves, la communication et les relations avec les élèves, les parents et la direction. Ces lacunes sont les indicateurs ou les symptômes des difficultés d'une enseignante ou un enseignant. Par ailleurs, les causes peuvent être

d'ordre personnel (traits de personnalité, manque de motivation, santé, immaturité, etc.), d'ordre professionnel (compétences pédagogiques, manque d'habileté, etc.), d'ordre relationnel (relation avec les autres) ou d'influence externe (tensions matrimoniales, pressions financières, etc.)

Le profil de l'enseignante ou l'enseignant en difficultés comprend des enseignantes et des enseignants de tous les âges et de toutes les races ayant différents niveaux d'expérience. Il y a un nombre égal d'hommes et de femmes et ces enseignants sont partout dans le système, peu importe le niveau ou la matière à enseigner (Glass, 1995; Goldman, 2002). Il est important de noter que ce ne sont pas tous les enseignants et enseignantes en difficultés qui éprouvent des difficultés dans chacun des domaines mentionnés. Habituellement, l'enseignante ou enseignant en difficultés rencontre des problèmes dans un ou deux domaines critiques. Alors, la performance de l'enseignante ou l'enseignant en difficultés gêne sérieusement le développement de ses élèves.

### 2.3 Les programmes de soutien pédagogique

Puisque les enseignantes et les enseignants en difficultés constituent entre 5% et 15% de la population enseignante, il semble y avoir un besoin d'établir des programmes de soutien pédagogique conçus pour les aider à améliorer leur performance en classe. Toutefois, plusieurs recherches indiquent que les programmes de soutien pédagogique populaires depuis les années 1980 ne sont pas appropriés pour les enseignantes et les enseignants en difficultés parce que ces derniers ne sauraient pas identifier ou même admettre leurs faiblesses ; de plus, ces enseignantes et enseignants auraient besoin d'un programme qui permet une transformation à long terme.

Selon plusieurs auteurs, les enseignantes et les enseignants en difficultés manquent de perspicacité. Ils ont de la difficulté à avouer que des problèmes surviennent en classe, ils sont souvent incapables de les identifier et donc d'y remédier (Fuhr, 1990; Ehr Gott,

Henderson-Sparks *et al.*, 1993; Glass, 1995; Leake et Leake, 1995; Jackson, 1997). Dans son livre *The Incompetent Teacher : The Challenge and the Response*, Edwin Bridges (1986) explique ce manque de perspicacité de la part des enseignantes et des enseignants en difficultés.

«Even when teachers acknowledge that they are having difficulties, they may refuse to accept personal responsibility for these problems»  
p. 53.

Ce manque de perspicacité rend certains programmes de soutien inefficaces. Selon William R. Glass (1995), les ateliers, les instituts, les conférences et les cours n'aident pas à améliorer la performance de ces enseignants, car ils sont incapables d'appliquer en classe ce qu'ils ont appris dans une situation abstraite. Ce constat est appuyé par la recherche de Ehrgott, Henderson-Sparks *et al.* (1993), qui ajoutent que les visites dans les classes d'enseignantes ou enseignants dits compétents sont inutiles. La direction, n'ayant ni le temps ni l'expertise pour aider les enseignantes et les enseignants en difficultés, les réfère souvent à un collègue dit compétent et leur propose d'aller observer ce collègue dans sa classe afin de voir comment se déroule un cours ou une journée dans une classe de choix. Les enseignantes et les enseignants en difficultés qui manquent de perspicacité et qui n'ont pas conscience de leurs lacunes ou faiblesses dans leur propre enseignement ne retirent pratiquement rien de ces visites, car ils ne savent pas quels comportements ni quelles stratégies ils doivent observer. Ils deviennent frustrés, confus et parfois même jaloux de leurs collègues.

Les enseignantes et les enseignants en difficultés ont besoin d'un programme continu pour parvenir à améliorer leur enseignement. Les problèmes sont souvent multiples et complexes. Une transformation à long terme est le remède de choix. Selon Bridges, dans son livre *The Incompetent Teacher: the Challenge and the Response* (1996):

«...teachers may need to learn new set of skills and to integrate these skills into a long established behaviour pattern... Improvements happen in small increments» p. 61.

Dans sa recherche, William R. Glass (1995) explique :

«...there are many programs currently in operation which are designed to provide support and growth promoting opportunities to average or above average teachers, these programs are not appropriate for use with marginal teachers. [...] these programs do not provide for the intensive and long term support necessary to bring about significant improvement in the professional performance of incompetent teachers» p. 20.

Selon les recherches, les programmes d'accompagnement professionnel sont les plus efficaces (Bridges, 1986; Fuhr, 1990; Ehrgott, Henderson-Sparks et *al.*, 1993; Ehrgott, Henderson-Sparks et *al.*, 1995; Glass, 1995; Leake et Leake, 1995). Plusieurs formes d'accompagnement professionnel existent dans le domaine de l'éducation, allant d'un accompagnement contrôlé par la direction, tel que la supervision, jusqu'au programme de collaboration d'une équipe où le contrôle est entièrement entre les mains de l'enseignant. La question de contrôle est importante dans le contexte de cette recherche : qui décide ce qui doit être amélioré ? Qui conçoit l'échéancier ? Qui choisit les méthodes de travail ? L'enseignante ou enseignant en difficultés étant déjà tendu et fragile sur le plan personnel et se sentant menacé réagira différemment selon le degré de contrôle qu'il peut exercer sur sa situation professionnelle. Trop de contrôle entre les mains de l'accompagnateur peut offusquer l'enseignante ou l'enseignant et gêner son ouverture au changement, tandis que placer le contrôle entièrement entre les mains d'une enseignante ou d'un enseignant qui déjà a de la difficulté à identifier ses lacunes peut mener à un accompagnement inutile et inefficace. Entre ces deux extrêmes, se situent les programmes tels que le *coaching*, le mentorat, les pairs aidants, le soutien par les pairs et la consultation par les pairs.

Le *coaching* est une façon d'enseigner, de former, de conseiller, de donner des indications, d'informer et de mettre au courant des faits en s'attardant davantage sur la façon de transmettre que sur le contenu. En bout de course, il vise autant l'amélioration des performances que l'engagement vers l'amélioration. Le *coaching* utilise quatre techniques de conversation : conseiller, enseigner, guider puis confronter (Arsenault, 1999). L'entraîneur est choisi par la direction et prend en charge l'amélioration de l'enseignant ou enseignante avec qui il travaille.

Le mentorat est une relation entre deux employés, souvent un vétéran et une personne en insertion professionnelle. L'employé vétéran prend l'employé en insertion professionnelle sous son aile pour lui enseigner sa profession, le présenter à des personnes contacts, l'orienter dans sa profession et son organisation, et l'aider face à ses problèmes personnels ou interpersonnels en milieu de travail (Allen et Poteet, 1999). Le mentor est à la fois enseignant, conseiller et ami. La relation et le degré de contrôle dépendent de la dynamique entre les deux individus.

Les pairs aidants sont des enseignantes et enseignants dont la tâche est d'aider leurs collègues dans l'apprentissage de nouvelles stratégies, soit dans la gestion d'un effectif de classe particulier, soit dans l'implantation de nouveaux programmes en temps de réforme, soit dans la démarche pour faciliter l'accès à de nouvelles ressources. Le pair aidant est l'expert et c'est souvent lui, ou la commission scolaire, qui cible le domaine dans lequel il va se concentrer.

Le soutien par les pairs (*peer support*) est caractérisé par une relation de soutien où une enseignante ou un enseignant se met à la disposition d'un autre pour l'aider à améliorer ou à changer sa pratique. L'enseignante ou l'enseignant qui offre le soutien doit posséder une certaine expertise et une compétence en enseignement afin de pouvoir aider son collègue, ainsi que des habiletés en communication et en résolution de problème pour aider son collègue à analyser et réfléchir.

La consultation par les pairs (*peer consultation*) est, pour sa part, basée sur une relation où une enseignante ou un enseignant fait appel à un collègue afin de cerner les changements qu'il veut effectuer dans sa pratique. L'enseignante ou l'enseignant décide ce sur quoi elle ou il veut se pencher et son collègue joue le rôle de miroir en utilisant des questions ouvertes pour l'aider à cerner sa problématique et à identifier des stratégies de résolution.



Selon William R. Glass (1995), certaines formes d'accompagnement professionnel ne sont pas efficaces auprès des enseignantes et des enseignants en difficultés. Il en cite plusieurs telles que le mentorat, en indiquant que les enseignantes et les enseignants en difficultés sont souvent portés à nier qu'il y ait un problème et n'acceptent donc pas de travailler avec un mentor.

Un autre aspect important à noter à propos des programmes d'accompagnement et de soutien pédagogique pour les enseignantes et les enseignants en difficultés est celui du plan d'assistance. Il se définit comme un programme d'amélioration lié à l'évaluation de la performance par la direction. Les résultats des recherches sont contradictoires à ce sujet. Celles de Bridges (1986) et Jackson (1997) indiquent que les plans d'assistance sont inefficaces, car ils sont peu soutenus par la direction et ils sont perçus comme des menaces de congédiement. Selon ces auteurs, les directions d'écoles manquent de temps et d'expertise pour offrir un soutien efficace. Le plan d'assistance est mal conçu, difficile à implanter et sert d'outil de congédiement, car aucune amélioration n'en découle. Par contre, Herman (1993) affirme que le succès d'un plan d'assistance dépend de la motivation de l'enseignante ou l'enseignant, du soutien du syndicat et de la formation d'une équipe de travail constituée de l'enseignante ou l'enseignant, d'un représentant de la direction et d'un représentant syndical. Ce type d'intervention est appuyé par Glass (1995) qui confirme que l'implication du syndicat est cruciale pour le succès du plan d'assistance. Le syndicat soutient ses membres et s'assure que le plan d'assistance est bien conçu et réalisable dans les délais prévus. De plus, le syndicat contribue au soutien en offrant l'accès à une expertise légale, pédagogique, financière et psychologique.

#### 2.4 Définition des consultants du *Peer Support Service* (PSS)

Le PSS est un programme de soutien pédagogique qui découle de deux autres programmes de la FECB : *The Internal Mediation Service* (IMS) et *The Program for Quality Teaching* (PQT). Le service de IMS est un service de médiation entre enseignantes ou enseignants qui se disputent, qui portent plainte pour bris du code d'éthique ou qui

ont des difficultés de relation entre collègues. Les membres de la FECB peuvent faire appel au service et deux médiateurs formés sont envoyés sur le terrain afin d'aider ces membres à sortir de l'impasse. Ce service se penche surtout sur les relations interpersonnelles, les relations en milieu de travail et le code d'éthique des enseignantes et des enseignants membres de la FECB.

Le PQT est plutôt un programme de perfectionnement individuel inspiré de la recherche action et ayant comme but la croissance professionnelle. Des enseignantes et des enseignants sont formés en communication interpersonnelle, en techniques d'observation et en techniques de collectes de données afin de s'impliquer dans un processus de consultation par les pairs. L'enseignante ou l'enseignant choisit un aspect de son enseignement à améliorer ou à modifier. Elle ou il fait des lectures et des recherches et conçoit un plan d'action. Elle ou il se fait observer par un pair qui l'aide à cerner la problématique et les solutions possibles. Au cours de ses discussions avec son collègue et en se basant sur les données recueillies lors des observations, elle ou il poursuit sa réflexion. Peu à peu, la personne apporte des modifications à son enseignement.

Après des années de réflexion et de raffinement, le PSS a choisi de former des consultantes et des consultants pour un accompagnement professionnel qui se situe entre la médiation en milieu de travail, la consultation par les pairs et le *coaching*, ce dernier étant une forme d'accompagnement où l'accompagnateur est une sorte d'expert qui agit comme ressource professionnelle. La philosophie de base du PSS est d'amener les enseignantes et les enseignants en difficultés à identifier eux-mêmes leurs propres lacunes et ensuite de les aider à surmonter celles-ci. Ceci est accompli par le biais d'une communication et d'une relation basée sur les principes de la consultation, mais en utilisant des stratégies similaires à celles du *coaching*. En même temps, la consultante ou le consultant communique et négocie avec la direction les paramètres et les échéanciers du processus. Le processus d'accompagnement est géré par la consultante ou le consultant formé par le syndicat de la FEBC. La consultante ou le consultant n'évalue pas l'enseignante ou l'enseignant avec qui il travaille, ne porte aucun jugement sur sa

performance et ne participe à aucune évaluation statutaire. Ce procédé rend le PSS unique en son genre, car les autres programmes de soutien aux enseignantes et enseignants en difficultés répertoriés comportent un aspect évaluatif.

La sélection des consultants est basée sur la description suivante : la consultante ou le consultant doit être une enseignante ou un enseignant en exercice, posséder plus de dix ans d'expérience en enseignement, participer à des activités syndicales de la FECB au niveau provincial autant que local, avoir de l'expérience en tant que superviseur de stagiaires, ou dans toute autre forme de soutien professionnel semblable, tout en étant pourvu d'un grand répertoire de stratégies d'enseignement ainsi que d'habiletés en communication et en résolution de problème (Goldman, 2002).

Chaque consultante ou consultant travaille avec un maximum de trois enseignantes ou enseignants par année. Ce petit nombre de « cas » s'explique par le fait que les consultantes et les consultants du PSS sont des enseignantes et enseignants à temps plein qui ne peuvent pas s'absenter de leur classe trop fréquemment. La plupart des consultantes et des consultants collaborent avec des enseignantes et enseignants d'une autre commission scolaire que la leur, afin d'assurer la confidentialité et de permettre l'établissement d'une relation de confiance.

La formation des consultantes et consultants dure trois jours et comprend plusieurs volets qui lui confèrent son caractère unique dans le monde de l'accompagnement professionnel. Les consultantes et les consultants sont formés pour lire et comprendre les évaluations de performance ainsi que les différentes conventions collectives afin de détecter s'il y a matière à grief et, le cas échéant, décider des processus et des échéanciers. Dans certains cas, la consultante ou le consultant et un représentant syndical négocient une révision ou un nouvel échéancier d'évaluation de la performance de l'enseignante ou l'enseignant en vue d'un programme de soutien. Ce rôle de défenseur et de négociateur explique l'importance de la consultante ou du consultant du PSS dans la vie professionnelle de l'enseignante ou l'enseignant.

Un autre aspect de la formation est la pratique des techniques de communication qui permettent d'assurer la confidentialité et de créer un climat de confiance et d'ouverture. De plus, tout au long de la formation, les consultantes et les consultants ont l'occasion d'observer, d'essayer et d'échanger des stratégies d'enseignement ainsi que des techniques de conférence, d'observations en classe, de collectes de données et de rétroaction.

## 2.5 Le modèle de soutien du PSS

Selon Glass (1995), on ne peut pas dissocier l'évaluation et l'amélioration de la performance. Il affirme que dans le cas des enseignantes et des enseignants en difficultés, l'amélioration est liée à une évaluation continue et dépendante de celle-ci. Son modèle intègre des consultantes et consultants formés qui œuvrent en tant qu'entraîneurs à temps plein. Ceux-ci ne prennent pas part à l'évaluation de l'enseignant directement, mais ils travaillent en conjonction avec une équipe d'évaluation. La recherche de Glass se limite à un modèle d'évaluation et de soutien pédagogique pour les enseignantes et les enseignants en difficultés dans une commission scolaire urbaine dans l'est des États-Unis. L'auteur suggère qu'une recherche dans une région moins peuplée où les consultantes et consultants n'interviennent qu'à temps partiel serait justifiée.

Le modèle de soutien du PSS est semblable à celui proposé et étudié par Glass puisqu'il se base sur un accompagnement de durée prolongée qui utilise des stratégies de *coaching*. Par contre, contrairement au modèle de Glass, le PSS ne lie pas son programme de soutien à une évaluation de la performance. De plus, les consultantes et les consultants du PSS sont tous d'abord des enseignantes et des enseignants en exercice qui, une ou deux fois par mois, sont libérés de leur classe pour venir en aide à un collègue. L'approche et les techniques utilisées par les consultantes et les consultants sont de nature différente de celles privilégiées par le modèle de Glass.

## 2.6 Les tâches des consultants du PSS

Nos expériences personnelles comme consultante du PSS jumelées à nos lectures nous permettent de dégager deux volets principaux dans la tâche des consultants et des consultantes : l'identification du ou des problèmes et le soutien. Plusieurs chercheurs considèrent que cette première dimension de l'identification du problème est difficile et en même temps cruciale pour le processus d'amélioration de la performance. Souvent, la direction n'a ni les capacités ni le temps pour identifier précisément les problèmes et les faiblesses des enseignantes et des enseignants en difficultés (Ehrgott, Henderson-Sparks *et al.*, 1993). Par ailleurs, les directions d'établissement indiquent qu'il est très important d'identifier les causes des problèmes (Ehrgott, Henderson-Sparks *et al.*, 1995).

Les stratégies de soutien doivent prendre en considération les causes des difficultés, qu'elles soient d'ordre personnel (traits de personnalité, manque de motivation, santé, immaturité, etc.), d'ordre professionnel (compétences pédagogiques, manque d'habiletés, etc.), d'ordre relationnel (relation avec les autres), ou d'influence externe (tensions matrimoniales, pressions financières, etc.).

«Administrators also may fail to tailor the remediation to the causes of the teacher's difficulties... Don't address skill deficiencies if the root cause is marital» p. 59.

(Bridges 1986)

Il est important que la consultante ou le consultant ait les habiletés, les connaissances et les stratégies nécessaires à l'identification précise de la nature et de la source des difficultés rencontrées par l'enseignante ou l'enseignant en difficultés. Le PSS procède à cette identification par des conversations avec l'enseignante ou l'enseignant et lors de séances d'observation dans sa classe.

Il semble que le soutien découle de l'identification de la nature et de la source des problèmes. Il peut être d'ordre personnel, d'ordre professionnel, d'ordre relationnel ou d'ordre matériel. Dans ce volet, la consultante ou le consultant doit pouvoir avoir accès à des ressources soit humaines, soit matérielles. Elle ou il doit aussi posséder les habiletés

et les connaissances appropriées pour apporter à l'enseignante ou l'enseignant le soutien dont elle ou il a besoin.

## 2.7 La dimension de la confiance

Une dimension interpersonnelle, la confiance, permet à l'enseignante ou à l'enseignant d'être ouvert aux approches et aux suggestions de la consultante ou du consultant et sous-tend les deux volets, soit l'identification et le soutien. Les recherches sur l'accompagnement professionnel indiquent clairement qu'une telle relation ne peut fonctionner sans la confiance (Anderson et Shannon, 1988; Allen et Poteet, 1999; Featherstone et Smith, 1992; Leake et Leake, 1995; Singh et Shifflette, 1996; Tschannen-Moran et Hoy, 2000). Dans leur analyse multidisciplinaire de la nature, de la signification et de la mesure de la confiance, Megan Tschannen-Moran et Wayne K. Hoy (2000) définissent la confiance comme suit :

«Trust is one party's willingness to be vulnerable to another party based on the confidence that the latter party is: (a) benevolent, (b) reliable, (c) competent, (d) honest, and (e) open» p. 556.

La consultante ou consultant du PSS est responsable d'initier et de maintenir un climat de confiance tout au long de sa relation avec l'enseignante ou l'enseignant en difficultés. Elle ou il doit donc posséder un répertoire de stratégies lui permettant d'établir une relation ouverte et honnête tout en faisant preuve de bienfaisance, de compétence et de fiabilité.

## 2.8 Question de recherche

La question de recherche cible les éléments de la confiance qui pourraient, d'une part, influencer la relation entre la consultante ou le consultant et l'enseignante ou l'enseignant et, d'autre part, avoir un impact sur l'engagement dans un changement de

l'enseignement chez l'enseignante ou l'enseignant. Plus spécifiquement, la recherche vise à :

1. découvrir les dimensions et sous dimensions de la confiance présentes dans certaines relations du PSS;
2. explorer le lien possible entre, d'une part, la confiance et, d'autre part, l'engagement dans un changement chez les enseignantes et les enseignants du PSS.

## 2.9 Cadre conceptuel

Dans le contexte de cette étude, une relation d'accompagnement professionnel se définit comme l'ensemble des influences réciproques entre une consultante ou un consultant et une enseignante ou un enseignant en difficultés.

1. Lorsque que la consultante ou le consultant et l'enseignante ou l'enseignant s'engagent dans une relation d'accompagnement professionnel, chacun y apporte son expérience personnelle d'enseignant. De plus, chacun a déjà des attentes face au processus, au déroulement et parfois même envers les résultats.
2. La raison d'être de la relation entre la consultante ou le consultant du PSS et l'enseignante ou l'enseignant est l'enseignement, plus précisément les compétences en enseignement. D'une part, la consultante ou le consultant du PSS est une enseignante ou un enseignant dit compétent, qui possède :
  - a) un inventaire varié de stratégies d'enseignement;
  - b) une compréhension claire du processus de l'enseignement allant de la planification jusqu'à l'évaluation;
  - c) une efficacité dans le travail (organisation, gestion du temps, etc.);
  - d) une facilité et une aisance à entretenir les relations interpersonnelles (avec les parents, les élèves, les collègues, la direction, etc.).

D'autre part, l'enseignante ou l'enseignant possède certaines compétences professionnelles qui sont remises en question et sont, en fait, le sujet de la relation. L'analyse du répertoire des compétences de l'enseignante ou l'enseignant, de ses forces et de ses faiblesses professionnelles sera au coeur de la relation.

3. La consultante ou le consultant ainsi que l'enseignante ou l'enseignant ont des fonctions à l'intérieur de la relation. Pour la consultante ou le consultant celles-ci sont :
  - a) de pouvoir diagnostiquer l'ordre et les sources du problème;
  - b) d'apporter le soutien professionnel nécessaire pour amener une amélioration de l'enseignement.

Pour l'enseignante ou l'enseignant, il s'agit :

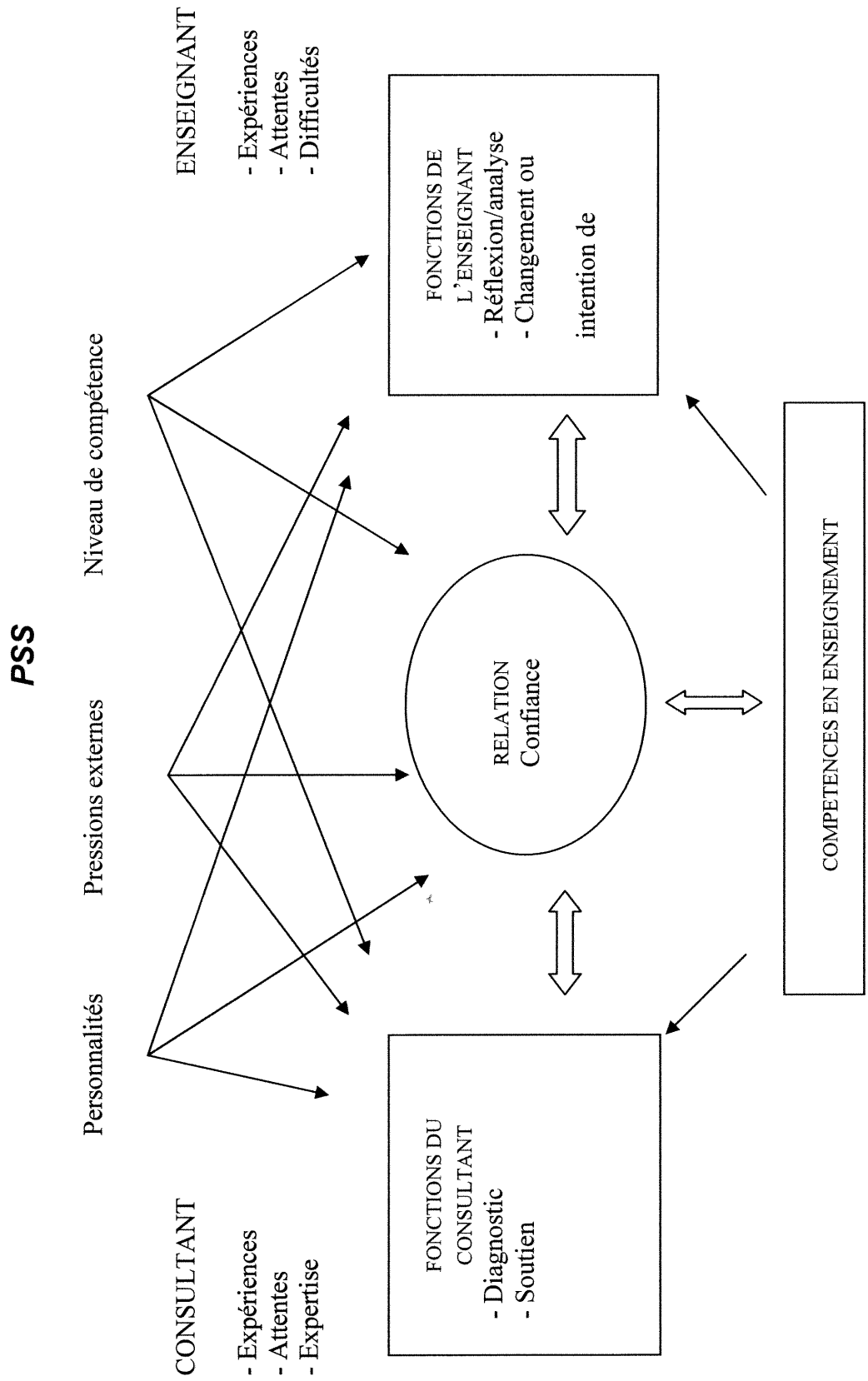
- a) de faire preuve d'analyse de son enseignement, d'amorcer une réflexion approfondie sur ses forces et ses faiblesses ainsi que sur les causes du problème;
  - b) d'être prêt à changer certaines de ses pratiques afin d'améliorer son enseignement, c'est-à-dire que l'enseignante ou l'enseignant est prêt à prendre en compte les suggestions de la consultante ou du consultant, à les discuter, à les mettre en pratique, etc.
4. Chaque relation entre consultant du PSS et enseignant est unique. Plusieurs éléments entrent en jeu et exercent une influence sur chacun et sur la relation elle-même :
  - a) Les niveaux de compétences: Y a-t-il seulement un ou plusieurs domaines où les compétences sont insatisfaisantes ? Lesquels? Est-ce une question de corrections mineures ou de changements radicaux?
  - b) Les pressions externes et la situation professionnelle: L'enseignante ou l'enseignant est-il bien encadré et soutenu par son entourage (direction, collègues, etc.)? Ou est-il menacé d'être suspendu ou congédié?



- c) Les personnalités : La consultante ou le consultant est-il sûr de lui et de ses impressions? Se sent-il compétent pour aborder cette tâche de soutien? L'enseignante ou l'enseignant est-il en état de négation? Est-il prêt à accepter des critiques?
5. La qualité de la relation même se situe au cœur de l'accompagnement du PSS. Elle devrait exercer le plus d'influence sur le processus et orienter le déroulement et les résultats de l'accompagnement. Ni la consultante ou le consultant ni l'enseignante ou l'enseignant ne pourront exercer leurs fonctions respectives sans une relation ouverte et honnête. Celle-ci est initiée et, tout au long du processus, modelée par la consultante ou le consultant. Les habiletés de la consultante ou du consultant à susciter et maintenir un climat de confiance seront au centre du processus d'accompagnement.

Ce cadre conceptuel est présenté dans le schéma qui suit.

Tableau 1 : Schéma du cadre conceptuel



## CHAPITRE III

### CADRE OPÉRATOIRE ET MÉTHODOLOGIE

#### 3.1 Cadre opératoire

Le cadre opératoire est la concrétisation des concepts à l'étude dans l'analyse de la relation de soutien entre la consultante ou le consultant du PSS et l'enseignante ou l'enseignant en difficultés. Il ressort de la recension des écrits que les stratégies de communication privilégiées par les accompagnateurs dans le secteur de l'éducation devraient favoriser un climat de confiance et une communication ouverte, tout en tenant compte du caractère unique de chaque relation, des personnalités de l'enseignante ou l'enseignant et de l'accompagnateur et des besoins particuliers de chaque individu. Les accompagnateurs du PSS, ci-après nommés consultante ou consultant, font face à des situations complexes et variées. Dans le cadre du PSS, les dynamiques d'influences à l'intérieur de chacune des relations se manifesteront à différents degrés selon les besoins et la personnalité de l'enseignante ou de l'enseignant, ainsi que de l'état de la situation professionnelle dans laquelle elle ou il se trouve: une enseignante qui demande de l'aide cédera plus le contrôle à la consultante ou au consultant qu'une enseignante qui se considère à tort harcelée par la direction. La relation interpersonnelle entre la consultante ou le consultant et l'enseignante ou l'enseignant se trouve au cœur de la tâche qu'ils tentent d'accomplir ensemble. Il y a un lien entre une situation critique et la confiance. La dépendance envers les autres personnes est plus grande pendant les temps de crise; à cette dépendance s'ajoute l'identification de personnes à qui on peut faire confiance. Celles-ci fournissent une compréhension plus profonde des faits et de leurs conséquences (Webb, 1996). La présence de confiance entre les acteurs est parmi les éléments d'influence qui agissent sur l'efficacité de leur travail et donc, éventuellement, sur les résultats de l'accompagnement.

### 3.1.1 Type et but de la de recherche

Cette recherche, à caractère exploratoire, ne vise pas à illustrer une théorie, mais plutôt à décrire ce que certaines consultantes et certains consultants du PSS font pour initier et maintenir la confiance dans leur relation avec l'enseignante ou l'enseignant; elle cherche aussi à explorer le lien entre la présence de confiance et l'engagement de l'enseignante ou de l'enseignant à analyser son enseignement ainsi que ses responsabilités professionnelles. La confiance est nécessaire pour qu'une relation interpersonnelle efficace s'établisse, que la communication s'améliore, que des changements opportuns et judicieux s'initient et qu'un climat propice à la prise de risques se crée (Hoffman *et al.*, 1994). Comme mentionné dans la présentation du cadre conceptuel, plusieurs facteurs entrent en jeu dans une relation d'accompagnement professionnel. Puisque le PSS n'est qu'un jeune programme en voie de développement, le but, l'échéancier et les conditions de chaque relation d'accompagnement ne sont pas toujours déterminés ou précisés, ce qui rend les différentes relations plus complexes et plus difficiles à observer. Par la description du fonctionnement de quelques relations, l'étude tente de faire ressortir des dimensions de la confiance qui semblent favoriser l'engagement à l'analyse et la réflexion de certaines enseignantes et certains enseignants en difficultés.

### 3.1.2 La confiance

La confiance est un concept très complexe. Il est difficile de définir la confiance puisqu'elle est basée sur plusieurs facteurs, elle varie selon les attentes à l'intérieur de différentes relations et elle change au cours d'une relation. Depuis les quatre dernières décennies, plusieurs définitions ont été proposées par les chercheurs, incluant et mettant en lumière une variété de dimensions, mais il semble qu'il demeure toujours un manque de clarté sur la signification exacte de la confiance (Tschannen-Moran et Hoy, 1997). Afin d'élaborer un modèle théorique qui décrit la confiance dans une relation interpersonnelle, le chercheur doit choisir la définition et les dimensions sur lesquelles il veut se baser.

Le concept de la confiance est examiné par plusieurs disciplines (la psychologie, les sciences politiques, la sociologie, l'anthropologie, etc.) et chacune aborde le problème avec sa propre optique. Ces perspectives peuvent être regroupées selon trois catégories (Lewicky et Bunker, 1996) :

1. Les théoriciens de la personnalité se sont concentrés sur les différences individuelles et sur les facteurs développementaux, sociaux et contextuels qui amènent une personne à faire confiance. La confiance est une croyance, une émotion, une attente profondément ancrée dans la personnalité de la personne.
2. Les sociologues et les économistes examinent la confiance comme étant un phénomène institutionnel. La confiance se développe à l'intérieur des institutions et entre elles.
3. Les sociopsychologues se concentrent sur les transactions entre individus, lesquelles créent ou détruisent la confiance sur le plan interpersonnel et dans les groupes. La confiance peut être définie comme étant les attentes réciproques dans une transaction, les risques associés à ces attentes et les facteurs contextuels qui enrichissent ou bloquent le développement et le maintien de la confiance.

Cette troisième approche est celle qui sera privilégiée dans notre recherche. Nous avons dégagé un cadre théorique à partir de plusieurs recherches sur la mesure de la confiance menées dans cette approche. La recherche de Johnson-George et Swap (1982) se situe en laboratoire et tente de mesurer la confiance dans une relation interpersonnelle significative à l'aide d'échelles. Elle affirme que la confiance peut, en effet, être mesurée séparément d'autres attitudes interpersonnelles et conclut que la confiance est un construit comprenant plusieurs dimensions. Cette étude identifie des construits différents pour les hommes et les femmes, mais il ressort que la fiabilité est une dimension importante pour tous.

Les attentes et les actions des partenaires peuvent ou non contribuer au développement de la confiance. Les acteurs doivent dépasser l'état des attentes, où ils exercent des choix sans confiance, pour atteindre l'état où ces derniers intègrent la confiance. Ils doivent d'abord communiquer pour que leurs décisions se coordonnent dans ce but.

Malheureusement, à l'heure actuelle les composantes de ce processus demeurent méconnues; toutefois, il est reconnu qu'une période d'engagement où chacun s'expose et s'ouvre graduellement à l'autre doit être accordée (Swinth, 1967). Au début d'une relation, une base sur laquelle construire la confiance est nécessaire. Athos et Gabarro (1978) constatent deux bases sur lesquelles la confiance se bâtit : le caractère et la compétence. Le caractère inclut :

- l'intégrité (qui comprend l'honnêteté);
- la perception des intentions de l'autre personne;
- la constance dans le comportement (la fiabilité et le comportement prévisible);
- la discrétion (la perception que les informations ne seront pas partagées);
- l'ouverture (discuter franchement des problèmes).

La compétence comprend :

- la compétence en milieu de travail;
- le sens des affaires;
- la compétence interpersonnelle.

Une autre dimension importante pour déclencher la confiance vient s'ajouter au construit : celle de la vulnérabilité. Les chercheurs qui se penchent sur le concept de la confiance adoptent la définition qu'être vulnérable, c'est s'engager là où le potentiel de perte est plus grand que le potentiel de gain. Une situation où la possibilité de dommages est moins grande que la possibilité d'avantages devient un calcul rationnel d'options puisque les risques courus demeurent dans des limites acceptables. Sans la vulnérabilité, la confiance n'est pas nécessaire puisque les résultats sont sans conséquences importantes (Mishra, 1996). Il s'agit d'un aspect important lorsque l'on examine la confiance dans une relation d'accompagnement professionnel d'enseignantes ou d'enseignants en difficultés puisqu'il est clair que la carrière peut être mise en jeu. Cette dimension apparaît dans la recherche de Rempel, Holmes et Zanna (1985) qui identifie trois dimensions dans la confiance : la prévisibilité (*predictability*), la fiabilité (*dependability*) et la foi (*faith*). Par le terme *foi*, ces chercheurs entendent qu'il doit y

avoir la croyance que la situation va s'améliorer. Leur étude conclut qu'en effet ces trois éléments représentent des dimensions distinctes et cohérentes de la confiance.

La confiance est un concept complexe et il y a autant de conceptions des construits de la confiance qu'il y a de commentaires portant sur la nature de celle-ci. La notion de fiabilité et de prévisibilité est partie intégrante de la confiance. La confiance, c'est les attentes qui émergent d'une communauté où les comportements sont réguliers, coopératifs et honnêtes; ceux-ci sont basés sur des normes partagées par les autres membres de la communauté (Fukayama, 1995). Il est alors possible de prévoir le comportement de l'autre avec l'assurance que celui-ci s'ajustera dans les limites des normes établies. En temps de crise, la confiance est un jugement ou une estimation de la prévisibilité du comportement d'autrui (Webb, 1996).

Les chercheurs divisent la confiance en dimensions sujettes à variations selon leur perspective. Par contre, tous s'entendent sur le fait que toutes les dimensions doivent être présentes pour que la confiance s'établisse et se maintienne. Cummings et Bromiley (1996) conçoivent une liste d'énoncés pour mesurer la confiance et se basent sur la définition suivante : la confiance est la croyance que l'autre (a) fait preuve de bienfaisance et agit selon des engagements explicites et implicites, (b) est honnête dans les négociations et (c) n'exploitera pas l'autre même si l'occasion se présente. Butler et Cantrell (1984) se basent sur les études de Gabarro et incluent cinq dimensions dans leur définition de la confiance, soit : (a) l'intégrité et l'honnêteté, (b) la compétence technique et interpersonnelle, (c) la constance, la fiabilité et la prévisibilité, (d) la fidélité ou bienfaisance et (e) l'ouverture ou le partage. Les mêmes dimensions reviennent dans la définition de Mishra (1996), mais il ajoute la notion de vulnérabilité en indiquant que la confiance se manifeste quand une partie fait preuve de vulnérabilité vis à vis une autre partie, tout en ayant l'assurance que l'autre fait preuve de : (a) compétence, (b) ouverture, (c) souci et (d) fiabilité.

Par ailleurs, Tschannen-Moran et Hoy (1997, 1999, 2000) tentent de définir la confiance dans le contexte du milieu de l'éducation. Ces chercheurs effectuent une analyse

approfondie et multidisciplinaire de la nature, de la signification et de la mesure de la confiance. En se basant sur un éventail de définitions tirées de la littérature théorique et empirique, ils font une synthèse de la recherche et tentent de clarifier la signification du concept de la confiance au sein d'une organisation.

Le cadre opératoire pour l'observation de la confiance dans notre recherche est tiré de la définition de la confiance selon Tschannen-Moran et Hoy (2000) puisque les dimensions qu'ils ont identifiées incluent celles de leurs prédécesseurs en étant plus précises et appropriées pour une étude de relations professionnelles.

«Trust is one party's willingness to be vulnerable to another party based on the confidence that the latter party is: (a) benevolent, (b) reliable, (c) competent, (d) honest, and (e) open» p. 556.

*«La confiance se manifeste quand une partie fait preuve de vulnérabilité vis à vis une autre partie, tout en ayant l'assurance que l'autre (partie) fait preuve de : (a) bienfaisance, (b) fiabilité, (c) compétence, (d) honnêteté, et (e) ouverture.»*

Dans l'optique de la relation de confiance entre l'enseignant ou l'enseignante et le consultant ou la consultante (l'enseignant devrait faire confiance au consultant), il faut donc attribuer les différentes composantes de cette définition soit à l'enseignant, soit au consultant.

### **La personne enseignante**

#### 1. La personne enseignante fait preuve de vulnérabilité :

- Elle se dit prête à changer certaines de ses pratiques ;
- Elle exprime qu'elle est consciente que le consultant prend un risque;
- Elle exprime qu'elle est consciente que ses buts ne peuvent être atteints sans confiance envers le consultant.

#### 2. La personne enseignante fait preuve d'assurance :

- Elle affirme qu'elle est consciente de vivre une période d'incertitude;



- Elle tolère une période de prise de risques avant de voir des résultats positifs.

### **La personne consultante**

#### 1. La personne consultante fait preuve de bienfaisance :

- Elle protège la réputation de l'enseignant;
- Elle encourage l'enseignant, elle lui donne de l'assurance;
- Elle ne pose aucun geste ou commentaire dans l'intention de blesser l'enseignant;
- Elle manifeste son intérêt face au bien être de l'enseignant.

#### 2. La personne consultante fait preuve de fiabilité :

- Elle se comporte de manière logique, elle est constante dans ses paroles et ses actions;
- Elle répond aux besoins de l'enseignant;
- Elle fait ce qu'elle dit;
- Elle offre son soutien jusqu'à ce que la tâche soit complétée.

#### 3. La personne consultante fait preuve de compétence :

- Elle affirme ses compétences en enseignement;
- Elle affirme ses compétences en accompagnement.

#### 4. La personne consultante fait preuve d'honnêteté :

- Elle est constante ou se dit constante dans sa pratique et son discours;
- Elle accepte ses responsabilités;
- Elle n'altère pas la vérité;
- Elle ne blâme pas les autres.

#### 5. La personne consultante fait preuve d'ouverture :

- Elle partage toute information pertinente;

- Elle prend des risques en révélant des informations personnelles, des faits de sa vie;
- Il n'exploite pas l'information;
- Il n'exploite pas l'enseignant.

### 3.2 Méthodologie

La recherche portant sur les relations en milieu d'éducation se fait, depuis plusieurs années, de plus en plus selon la méthode de l'étude de cas, ici le PSS. Afin de pouvoir décrire les relations entre certaines consultantes et certains consultants du PSS et les enseignantes et enseignants avec qui ils travaillent, une étude de nature qualitative s'avère la plus apte à faire ressortir les nuances et subtilités de chacune des relations étudiées. Selon Miles et Huberman (1994), les données d'une telle recherche sont centrées sur des événements ordinaires qui se produisent normalement dans un milieu naturel, ce qui fournit aux chercheurs un aperçu de la façon dont se passe la « vraie vie ».

L'étude de cas et la cueillette de données qualitatives semblent être des stratégies de recherche appropriées à l'étude des relations entre consultante ou consultant et enseignante ou enseignant dans le cadre du PSS, car l'objet de la recherche est un phénomène actuel pris dans son contexte concret. Le PSS est un programme qui fonctionne selon ses propres règles, hors du contrôle du chercheur. Les participants (les consultants, les enseignants, les représentants de la direction et les représentants syndicaux) ont tous un rôle important dans le processus et chacun d'entre eux participe activement. Le degré d'aisance et de confort de chacun face au programme est variable, mais on peut dire que tous s'engagent volontairement dans le processus.

Les enseignantes et les enseignants sont le plus souvent ceux qui expriment leurs insécurités, mais moins envers le programme qu'envers leur situation professionnelle précaire. Il est important de ne pas bousculer ou intimider les personnes auprès

desquelles se fait la collecte des données, pour être en mesure d'observer la façon dont se comportent les acteurs dans cette relation unique. Les enseignantes et les enseignants qui font appel au PSS se trouvent dans une situation professionnelle précaire et ne se sentent pas disposés à faire partie d'une étude, quel que soit le sujet. De plus, si cette étude utilise des méthodes de collecte de données qui exigent un entretien ou une observation, ces enseignantes ou ces enseignants peuvent ne pas se sentir en sécurité et refuser à qui que ce soit de pénétrer leur vie professionnelle. Il est également possible que les enseignantes ou les enseignants ne soient pas tout à fait naïfs et honnêtes dans leur entretien étant donné que les relations entre eux et la consultante ou le consultant du PSS seront en cours pendant la cueillette de données. Il faut dès lors concentrer la collecte des données auprès des consultantes et des consultants. Les consultantes et consultants sont des individus bien établis dans leur profession et sûrs d'eux-mêmes. Ils apportent un regard plus objectif et plus clair sur la relation. Il est clair que les enseignantes et les enseignants doivent faire partie de la collecte des données, mais ils demeurent une source de données complémentaire.

### 3.2.1 Échantillon

Lors de la première année du PSS (2000-2001), 18 enseignantes et enseignants ont travaillé avec 12 consultantes et consultants (Goldman, 2002). En septembre 2001, la Fédération des enseignants et enseignantes de la Colombie-Britannique a augmenté ses moyens de pression vis à vis le gouvernement afin de ratifier une nouvelle convention collective. Les relations entre le gouvernement et la FECB se sont rapidement détériorées. En novembre 2001, les enseignants membres de la FECB ont retiré certains de leurs services et la FECB a concentré tout son personnel sur la mobilisation des membres et les négociations. Il s'en est suivi que depuis septembre 2001, le PSS fonctionne à un rythme réduit et que seulement sept enseignantes et enseignants ont eu accès au service entre décembre 2001 et mai 2002. De ces sept enseignantes et enseignants, cinq ont accepté de faire partie de l'étude. Ces cinq relations constituent donc l'objet de l'étude. Dans chacune des relations étudiées, l'enseignante ou l'enseignant (quatre enseignantes et un enseignant), la consultante (tous les consultants faisant parties de l'étude sont des

femmes), la personne représentant le syndicat et la personne représentant la direction participent à la collecte de données. La consultante demeure la source centrale des données tandis que l'enseignante ou l'enseignant, la personne représentant le syndicat et la personne représentant la direction sont des sources complémentaires.

### 3.2.2 Techniques de collectes de données

#### 3.2.2.1 La confiance

**Lecture du journal de bord ou des notes du consultant.** La formation des consultantes et des consultants en août 2001 comprenait un atelier sur la rédaction d'un journal de bord comme outil de travail pour le consultant ou la consultante. Il a été suggéré aux consultants de rédiger un journal de bord après chaque rencontre ou communication avec l'enseignante ou l'enseignant. Les propos de leur rédaction n'ont pas été imposés, mais il leur a été suggéré d'analyser leur démarche de consultante ou consultant, de prendre en note les événements et de commenter la relation.

Le journal de bord est pertinent pour cette recherche puisqu'il documente, entre autres, la relation entre consultante et enseignante ou enseignant et les stratégies de la consultante. Étant tout d'abord un outil de travail que se donne la consultante, ce document est considéré fiable. La rédaction et l'examen du journal de bord sont un point d'analyse important : d'abord, comme la consultante rédige immédiatement après la rencontre, les éléments importants sont encore frais dans sa mémoire et les risques qu'elle oublie les stratégies de communication qu'elle a utilisées sont minimisés. Les moments déclencheurs de la relation ont plus de chances d'être enregistrés et la progression de la relation est examinée de façon plus objective puisqu'elle est documentée au fur et à mesure et non pas avec un regard informé sur le passé. Ensuite, le journal peut servir de validation des entretiens puisqu'il relate progressivement ce que la consultante tente d'expliquer au cours de l'entretien.

**Entretiens en présence.** Les consultantes du PSS viennent de partout en Colombie-Britannique. La géographie et les horaires personnels font qu'il est difficile de les rencontrer en personne. Le meilleur temps pour les rencontrer est lors d'une de leurs deux rencontres annuelles de formation au PSS. La rencontre printanière à Vancouver en mars 2002 a été choisie comme lieu et moment d'entretiens. Chaque consultante a participé à un entretien semi-structuré d'environ une heure portant sur les stratégies de communication, la confiance et la relation en général.

L'entretien sert à approfondir, à éclaircir et à bonifier le journal de bord. Cet entretien, en face à face avec le chercheur, permet à la consultante de raconter l'histoire de sa relation avec l'enseignante ou l'enseignant, d'expliquer plus en profondeur les stratégies qu'elle a privilégiées et les raisons. De plus, l'entretien est semi-structuré, ce qui laisse à la consultante la latitude nécessaire dans ses propos et lui permet de concentrer son discours sur l'établissement et le maintien de la confiance.

**Entretiens téléphoniques.** Les enseignantes et l'enseignant sont aussi répartis à travers la Colombie-Britannique. Rencontrer chaque enseignante et enseignant en personne aurait été trop dispendieux et certains n'étaient pas prêts à rencontrer un chercheur face à face. Donc, l'entretien avec l'enseignante ou l'enseignant s'est fait par téléphone afin qu'il puisse se sentir à l'aise. Chaque enseignante ou enseignant a participé à un entretien semi-structuré portant sur la confiance et la relation en général.

L'entretien avec l'enseignante ou l'enseignant sert à cerner certaines dimensions de la confiance, que seul l'enseignante ou l'enseignant peut partager, car la confiance que cette personne démontre envers la consultante constitue 50% de l'intérêt de l'étude : comment la consultante incite-t-elle l'enseignante ou l'enseignant à lui faire confiance dans le but de changer ses pratiques?

### 3.2.2.2 L'engagement dans un changement de l'enseignement

Un questionnaire portant sur les changements apportés dans la pratique de l'enseignante ou de l'enseignant est distribué aux consultantes, aux enseignantes à l'enseignant, aux représentants syndicaux et aux représentants de la direction. Ce questionnaire sert à déterminer si les partenaires perçoivent des changements dans la pratique professionnelle de l'enseignante ou l'enseignant. Si l'influence de la consultante a été positive, l'enseignante ou l'enseignant s'est senti prêt à changer certaines de ses pratiques.

Le tableau 2 illustre la correspondance entre les sources des données, les instruments de collecte de données, les questions posées et les sous dimensions du cadre opératoire.

Tableau 2 : les sources de données et le cadre opératoire

Source des données		collecte de données	Cadre opératoire
Consultant		journal de bord	1.1.1, 1.2.1, 1.2.2, 1.3.1, 1.3.2, 1.3.3, 1.3.4, 1.4.1, 1.4.2, 1.4.3, 1.4.4, 1.5.1, 1.5.2, 1.6.1, 1.6.2, 1.6.3, 1.6.4, 1.7.1, 1.7.2, 1.7.3, 1.7.4
Consultant	Entretien	question 1	1.3.1, 1.3.2, 1.3.4, 1.4.2, 1.7.1, 1.7.2,
		question 2	1.1.1, 1.1.2, 1.2.1, 1.2.2
		question 3	1.3.1, 1.3.2, 1.3.3, 1.3.4, 1.4.1, 1.4.2, 1.4.3, 1.4.4, 1.6.1, 1.6.2, 1.6.3, 1.6.4, 1.7.1, 1.7.2, 1.7.3, 1.7.4
		question 4	1.3.1, 1.3.2, 1.3.3, 1.3.4, 1.4.1, 1.4.2, 1.4.3, 1.4.4, 1.5.1, 1.5.2, 1.6.1, 1.6.2, 1.6.3, 1.6.4, 1.7.1, 1.7.2, 1.7.3, 1.7.4
Enseignant	Entretien	question 1	1.3.1, 1.3.2, 1.3.4, 1.4.2, 1.5.1, 1.5.2, 1.7.1, 1.7.2,
		question 2	1.1.1, 1.1.2, 1.1.3, 1.2.1, 1.2.2, 1.3.1, 1.3.2, 1.3.3, 1.3.4, 1.4.1, 1.4.2, 1.4.3, 1.4.4, 1.5.1, 1.5.2, 1.6.1, 1.6.2, 1.6.3, 1.6.4, 1.7.1, 1.7.3, 1.7.4
		question 3	1.3.1, 1.3.2, 1.3.3, 1.3.4, 1.4.1, 1.4.2, 1.4.3, 1.4.4, 1.6.2, 1.6.3, 1.6.4, 1.7.1, 1.7.2, 1.7.3, 1.7.4
		question 4	1.3.1, 1.3.2, 1.3.3, 1.3.4, 1.4.1, 1.4.2, 1.4.3, 1.4.4, 1.5.1, 1.5.2, 1.6.1, 1.6.2, 1.6.3, 1.6.4, 1.7.1, 1.7.2, 1.7.3, 1.7.4
Consultant Enseignant Rep. du syndicat Rep de la direction	Questionnaire	Perception d'amélioration	

### 3.3 Conclusion

En résumé, cette étude propose d'abord d'observer la présence de confiance chez l'enseignante ou l'enseignant dans le cadre de certaines relations du PSS; elle propose également d'analyser s'il y a un lien entre cet aspect de la relation et la perception des partenaires d'une amélioration de l'enseignement chez l'enseignante ou l'enseignant. Ces données aideront à améliorer la formation de consultants qui travaillent en accompagnement d'enseignantes et d'enseignants en difficultés.



## CHAPITRE IV

### ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les données recueillies et en décrit le traitement. Un aperçu général des unités d'analyse précède une description détaillée des données et de leur traitement. Les données recueillies en dépouillant les journaux des consultantes et lors des entretiens avec les consultantes et les enseignantes et l'enseignant ont été traitées à l'aide des logiciels Atlas-ti pour le codage des informations et Excel pour l'organisation des codes sous formes de tableaux. Les données recueillies par questionnaire ont été traitées avec les logiciels Excel pour l'organisation des données sous forme de tableaux et Word pour l'organisation des citations significatives et leur présentation sous forme de réseaux narratifs.

#### 4.1. Présentation des résultats

L'unité d'analyse de cette recherche est la dyade consultante-enseignant. Les données ont été recueillies auprès de cinq dyades distinctes. Pour l'étude de chacune des dyades, la consultante et l'enseignante ou l'enseignant sont les principales sources de données. Deux autres partenaires participent comme sources additionnelles en fournissant des informations qui aident à obtenir une vision plus globale de cette relation. Quatre personnes, dorénavant appelées « répondants » ont participé à la collecte de données, soit la consultante, l'enseignante ou l'enseignant, le représentant ou la représentante du syndicat local qui s'occupe du dossier de l'enseignante ou l'enseignant et le directeur ou la directrice de l'école où travaillait l'enseignante ou l'enseignant au moment de l'accompagnement du PSS. Chaque dyade est donc traitée comme unité d'analyse. Le terme « sujets » est utilisé pour faire référence à l'enseignante ou l'enseignant et à la consultante d'une dyade.

#### 4.2. Description générale des dyades

Les noms des participants et des commissions scolaires ont été changés afin de permettre aux sujets de conserver l'anonymat. Les cinq dyades ont donc été renommées : Bridgeport, Churchill, Lakeside, Oakview et St Paul.

Les dyades ont toutes été constituées entre septembre et décembre 2001, soit Bridgeport en septembre, Lakeside en octobre, Oakview en novembre, Churchill et St Paul en décembre. Trois des dyades (Churchill, Lakeside et St Paul) continuaient à travailler ensemble lors des entretiens en mars et avril 2002, tandis que deux (Oakview et Bridgeport) avaient suspendu leur travail en attendant des jugements de griefs ou du collège des enseignants (BCCT).

Chacun des enseignants des cinq dyades faisait face à une évaluation statutaire de ses compétences. Cette évaluation avait été interrompue afin de permettre à la consultante du PSS d'entreprendre une relation d'accompagnement avec l'enseignante ou l'enseignant, pour l'aider à identifier les difficultés rencontrées et à entamer les démarches nécessaires à l'amélioration de la situation.

Quatre des enseignants avaient été référés au PSS à la suite d'une entente entre le syndicat local et la direction. La cinquième (Lakeside) a elle-même fait appel au service du PSS. Les coûts du PSS de la dyade de Churchill ont été assumés par la commission scolaire, ceux de Lakeside ont été assumés par le syndicat tandis que les coûts des trois autres (Bridgeport, Oakview et St Paul) ont été partagés entre les deux organisations.

Parmi les cinq enseignantes et enseignant ayant participé à la recherche, deux continuent à enseigner dans leur classe (Churchill et Oakview), deux sont en congé de maladie (Bridgeport et St Paul) et une est en congé sabbatique (Lakeside).

Le nombre et la durée des rencontres varient selon la dyade. Les cas sont distribués à travers la province et la consultante provient d'une commission scolaire autre que celle

de l'enseignante ou enseignant. La géographie, la démographie et le climat de la Colombie Britannique sont aussi des facteurs qui ont une influence importante sur le nombre et la durée des rencontres. Dans certains cas, la consultante provient d'une commission scolaire qui se trouve à proximité de celle de l'enseignante ou l'enseignant, ce qui rend les rencontres plus fréquentes et moins longues (Churchill, Bridgeport, Oakview). Dans d'autres cas, la consultante doit se rendre par avion, prenant parfois une journée entière pour effectuer le trajet entre sa commission scolaire et celle de l'enseignante ou enseignant. Les rencontres sont alors moins nombreuses, mais s'étalent sur plusieurs jours (Lakeside et St Paul). Chaque dyade a adopté un modèle de rencontres approprié à sa situation, soit six rencontres d'un jour pour Bridgeport; pour Churchill, deux rencontres de deux jours; pour Oakview, trois rencontres de deux jours; pour Lakeside, trois rencontres de trois jours et pour St Paul, une rencontre de trois jours. Les modes de communication privilégiés par chacune des dyades entre les rencontres ont été le téléphone, le courrier électronique et parfois le télécopieur (voir tableau 3).

Les consultantes sont toutes des enseignantes en exercice à temps plein ayant plus de dix ans d'expérience. Quatre enseignent au niveau élémentaire et une au secondaire. Deux consultantes sont orthopédagogues. Toutes ont de l'expérience au niveau syndical : une a été membre du comité exécutif provincial, plusieurs sont membres de comités consultatifs, une est membre des services de médiation, deux ont été présidentes de syndicat local, trois ont été membres de comités de négociation, deux ont été membres du comité provincial de perfectionnement professionnel, trois ont été membres d'exécutifs d'associations de spécialistes, quatre ont été membres de l'exécutif du syndicat local et toutes ont occupé un poste syndical au niveau de l'école. Toutes ont aussi de l'expérience en accompagnement : une est membre du *Program for Quality Teaching*, une a enseigné aux stagiaires à l'université et toutes ont eu des stagiaires en formation dans leur classe.

Tableau 3 – Description générale des dyades

<b>Nom</b>	<b>Échéancier</b>	<b>Statut du service</b>	<b>Référé par</b>	<b>Coût défrayé Par</b>	<b>Statut de l'enseignant</b>	<b>Nombre et durée des rencontres</b>	<b>Mode de communication privilégié</b>
<b>Bridgeport</b>	septembre 2001	suspendu	entente entre syndicat et commission scolaire	entente entre syndicat et commission scolaire	congé de maladie	6 rencontres d'un jour	courriel
<b>Churchill</b>	décembre 2001	Continu	entente entre syndicat et commission scolaire	la commission scolaire	en classe	2 rencontres de 2 jours	téléphone
<b>Lakeside</b>	Octobre 2001	Continu	l'enseignant lui-même à travers le syndicat	le syndicat	congé sabbatique		téléphone courriel
<b>Oakview</b>	novembre 2001	suspendu en attendant verdict du collège des enseignants	entente entre syndicat et commission scolaire	entente entre syndicat et commission scolaire	en classe	3 rencontres de 2 jours	téléphone courriel
<b>St Paul</b>	décembre 2001	Continu	entente entre syndicat et commission scolaire	entente entre syndicat et commission scolaire	congé de maladie	1 rencontre de 3 jours	téléphone télécopieur

### 4.3 Étapes de l'analyse

L'analyse a été effectuée en trois étapes. Premièrement, les données recueillies par le dépouillement des journaux des consultantes et au cours des entretiens semi-structurés auprès des consultantes et des enseignantes et de l'enseignant ont été codées sur Atlas-ti et analysées avec Atlas-ti et Excel. Cette procédure a permis de décrire la nature du lien de confiance entre l'enseignante ou l'enseignant et la consultante. Dans un deuxième temps, les données recueillies par les questionnaires administrés aux quatre personnes reliées à la dyade ont été analysées sur Excel et Word afin de faire ressortir, telles que rapportées, les difficultés rencontrées par les enseignantes et l'enseignant, les changements entrepris et la nature de ces changements. Enfin, pour chacune des dyades, il y a eu une analyse de la relation entre la confiance ainsi que la nature des changements.

### 4.4 Analyse de la confiance

#### 4.4.1 Procédure

Les dyades ont été analysées individuellement. Chaque dyade possède son propre fichier d'analyse (voir tableaux 4-8). À l'intérieur des fichiers, il y a juxtaposition des données fournies par l'enseignante ou l'enseignant lors de l'entretien et de celles fournies par la consultante dans son journal de bord et lors de l'entretien, un total et une moyenne des citations codées pour chacune des catégories et sous catégories du cadre. Cette procédure permet d'établir s'il y a confirmation, ajout ou contradiction entre les deux sujets.

#### 4.4.2 Codage

Les journaux et les entretiens ont été codés selon une liste préliminaire de codes élaborés à partir du cadre opératoire. Les codes sont des abréviations utilisées pour identifier les citations dans les documents qui sont des manifestations des catégories et sous catégories du cadre. Chaque fois qu'un des sujets mentionne un élément, cette citation

est codée et liée au code approprié. Les documents ont été codés selon une liste préliminaire qui comprend une abréviation pour chacune des sous catégories du cadre. À la suite de plusieurs contre codages et d'une vérification interjuge (moyenne de 73%), une liste finale des codes a été établie. Cette dernière contient certains propos jugés importants par la plupart des sujets mais ne figurant pas dans la liste préliminaire des codes.

Par exemple, les caractéristiques de similarité entre la consultante et l'enseignante ou l'enseignant, qu'elles soient personnelles ou professionnelles, ont été mentionnées à plusieurs reprises par les sujets et ajoutées à la liste préliminaire de codes.

Une fois tout le matériel des entretiens et des journaux codés à l'aide de la liste finale des codes, 30% du matériel a été contre codé par deux contre codeuses dont la vérification interjuge est en moyenne de 87%, ce qui a été considéré comme une très bonne démonstration de fidélité.

Les codes élaborés à partir du cadre conceptuel ont été utilisés pour noter la présence d'un élément. Chaque fois qu'un sujet rapporte la présence d'un élément de la confiance dans ses paroles ou ses actions, ou les paroles ou les actions de l'autre membre de la dyade, il a été codé. L'analyse tient compte de la fréquence d'un élément à l'intérieur d'un document, que ce soit le journal de la consultante ou un des entretiens. De plus, l'analyse se penche sur la présence d'un élément et la concordance entre les deux sujets de la dyade. Par exemple, si l'enseignante ou l'enseignant et la consultante d'une dyade mentionnent tous les deux une ou plusieurs instances où la consultante a fait preuve de bienfaisance, cette dimension de la confiance est considérée comme un facteur important de leur relation.

La fréquence et la concordance d'un élément sont notées comme étant importantes pour l'analyse. Par exemple, lorsque l'enseignante ou l'enseignant mentionne à plusieurs reprises que la confidentialité est un facteur qui lui permet de faire confiance à la consultante, cet élément est considéré comme un des éléments principaux pour établir et

maintenir la confiance entre l'enseignante ou l'enseignant et la consultante. Par contre, un faible taux de fréquence ou un manque de concordance a moins d'importance dans l'analyse, car il peut être attribuable à d'autres facteurs. Les entretiens étant semi-structurés, un faible taux de fréquence ou le fait qu'un élément ne soit pas mentionné peut être attribué à un oubli ou à la brièveté de l'entretien.

La moyenne des fréquences de chacune des catégories est calculée en divisant le nombre total de citations codées dans cette catégorie par le nombre de sous catégories.

$$\frac{\text{nombre de citations dans une catégorie}}{\text{nombre de sous catégories}} = \text{moyenne pour cette catégorie}$$

#### 4.4.3 Mémos

L'absence d'un élément n'est pas codée. Par exemple, si l'enseignante ou l'enseignant, ou la consultante d'une dyade ne mentionne pas que l'un ou l'autre a fait preuve d'honnêteté, cela n'est pas codé. Toutefois, deux dyades ont exprimé avoir relevé un manque de certains éléments dans une situation précise et unique. Créer des codes qui notent l'absence d'un élément n'aurait pas enrichi l'analyse. À cet égard, des mémos ont été créés à l'intérieur des fichiers d'analyse et ont été reliés au code approprié pour noter l'absence exprimée par un ou par les deux membres de la dyade.

Un mémo est une note à l'intérieur du logiciel Atlas-ti permettant de lier plusieurs citations à un code sans coder ces citations. Cela permet de manipuler ces informations à l'aide d'un réseau qui relie un code à ces citations. Les mémos sont utiles parce que les citations reliées à un code par un seul mémo n'apparaissent pas dans les tableaux; leur inclusion dans les tableaux fausserait les calculs puisque dans cette étude les mémos sont utilisés pour noter le manque explicite d'un élément, tandis que les tableaux montrent les fréquences de présence d'un élément.

Ces mémos permettent de noter et de lier une mention unique d'une dyade au code approprié sans alourdir la liste de codes qui s'applique à toutes les dyades, ce qui

rendrait les données et le traitement difficiles à manipuler. Par exemple, si l'un des sujets, soit l'enseignante ou l'enseignant, soit la consultante d'une dyade, indique qu'il y a eu un manque d'honnêteté, un mémo le garde en note dans le fichier de cette dyade, en lien avec le code approprié.

De même, des mémos ont été créés pour relier les citations divergentes entre les membres d'une dyade et ont aussi été liés au code approprié. Par exemple, si l'enseignante ou l'enseignant indique que la consultante n'est pas fiable alors que la consultante indique que c'est l'enseignante ou l'enseignant qui ne l'est pas, cela est noté dans un mémo dans le fichier de cette dyade et lié au code approprié dans la catégorie de la fiabilité.

De plus, les mémos permettent de retenir des citations clés qui expliquent la situation unique ou celle de contradictions particulières dans une dyade. Les mémos facilitent la création de réseaux de citations liées à un code puisque celles-ci sont déjà identifiées et liées à la fois entre elles et au code.

#### 4.4.4 Réseaux

Des réseaux de citations et de mémos rattachés à des codes spécifiques ont été créés afin d'approfondir l'analyse de catégories et de sous catégories qui ressortaient comme étant d'une importance significative. Ces réseaux ont été développés pour les dyades dont un des sujets avait explicitement mentionné un manque dans une des catégories ou pour celles où les divergences entre les sujets étaient importantes. Les cas de divergences entre les sujets n'ont pas tous été analysés sous forme de réseau, car certaines divergences minimales pouvaient être attribuées à une erreur de codage ou à un oubli par un des sujets. Par contre, là où les divergences semblaient significatives, des réseaux ont été construits afin de pouvoir incorporer l'analyse de cette catégorie spécifique du cadre dans cette dyade.



La même procédure a été appliquée pour les absences de mention d'une catégorie. Toutes les absences de mention d'éléments d'une catégorie ne sont pas significatives également et ne peuvent pas être représentées sous forme de réseau. Le réseau comprend les propos de chaque sujet et les met en lien les uns avec les autres pour permettre un approfondissement de l'analyse de cette catégorie dans ce cas particulier.

#### 4.4.5 Résultats

##### 4.4.5.1 Bridgeport

L'analyse des données de la dyade de Bridgeport (voir tableau 4) indique la fréquence de codage de citations suivante : 19 pour l'entretien avec l'enseignant, 34 pour l'entretien avec la consultante et 25 pour le journal de la consultante, pour un total de 78 citations codées. On remarque une bonne concordance entre les deux sujets dans toutes les catégories. Les catégories de la confiance dont la moyenne indique les plus hauts taux de fréquence sont la vulnérabilité, la bienfaisance, la fiabilité et la compétence. Certaines catégories indiquent un faible taux de fréquence, soit l'honnêteté et l'ouverture.

Tableau 4– Données codées des journaux et des entretiens – Bridgeport

<b>BRIDGEPORT</b>						
<b>CONFIANCE</b>						
CATÉGORIES	VERBATIM ENSEIGNANT	VERBATIM CONSULTANT	JOURNAL	TOTAL	MOYENNE	RANG
<b>VULNÉRABILITÉ</b>						
1.1.1 changer pratique	2	5	2	9		
1.1.2 consultant en risque	0	0	0	0		
1.1.3 se fier au consultant	0	0	1	1		
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>3,3</b>	<b>2</b>
<b>ASSURANCE</b>						
1.2.1 incertitude	0	2	1	3		
1.2.2 prise de risque	1	1	0	2		
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>2,5</b>	<b>5</b>
<b>BIENFAISANCE</b>						
général	2	1	0	3		
1.3.1 protège réputation	0	0	1	1		
1.3.2 encouragement	0	4	5	9		
1.3.3 dévoué à l'enseignant	2	1	0	3		
1.3.4 manifeste intérêt	1	1	4	6		
Soutien émotionnel	2	3	0	5		
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>27</b>	<b>4,5</b>	<b>1</b>
<b>FIABILITÉ</b>						
1.4.1 consistant	1	1	0	2		
confidentiel	1	2	0	3		
1.4.2 répond besoin	1	0	5	6		
1.4.3 suivi fiable	1	2	2	5		
1.4.4 soutien jusqu'à la fin	0	0	0	0		
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>16</b>	<b>3,2</b>	<b>3</b>
<b>COMPÉTENCE</b>						
1.5.1 enseignement	2	2	0	4		
1.5.2 accompagnement	1	1	0	2		
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>HONNÉTÉTÉ</b>						
général	1	2	0	3		
1.6.1 consistant	0	0	0	0		
1.6.2 responsabilité	0	0	0	0		
1.6.3 vérité	0	1	1	2		
1.6.4 blâme	0	0	0	0		
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>8</b>
<b>OUVERTURE</b>						
1.7.1 partage	0	0	2	2		
1.7.2 infos personnelles	0	2	1	3		
1.7.3 exploitation informations	0	0	0	0		
1.7.4 exploitation enseignant	0	0	0	0		
<b>TOTAL</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>1,25</b>	<b>7</b>
<b>CARACTÉRISTIQUES</b>						
<b>SIMILAIRES</b>						
similarité de la personne	0	0	0	0		
similarité professionnelle	1	3	0	4		
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>6</b>
<b>GRAND TOTAL</b>	<b>19</b>	<b>34</b>	<b>25</b>	<b>78</b>		

#### 4.4.5.2 Churchill

L'analyse des données de la dyade de Churchill (voir tableau 5) indique la fréquence de codage de citations suivante: 13 pour l'entretien avec l'enseignante, 13 pour l'entretien avec la consultante et 8 pour le journal de la consultante, pour un total de 34 citations codées, le plus petit nombre de citations codées pour une dyade. On note une bonne concordance entre les deux sujets dans presque toutes les catégories, mais il existe des divergences à l'intérieur des catégories de la fiabilité, de l'ouverture et de l'écoute active.

Les catégories de la confiance dont la moyenne indique les plus hauts taux de fréquence sont la bienfaisance, la fiabilité et la compétence.

Il est important de noter que certains éléments n'ont pas été mentionnés dans plusieurs des catégories et sous catégories de la confiance. Ni l'enseignante ni la consultante n'ont indiqué qu'il y avait présence de vulnérabilité, d'assurance, d'honnêteté ou de caractéristiques similaires.

Tableau 5 – Données codées des journaux et des entretiens – Churchill

<b>CHURCHILL</b>						
<b>CONFIANCE</b>						
<b>CATÉGORIES</b>	<b>VERBATIM ENSEIGNANT</b>	<b>VERBATIM CONSULTANT</b>	<b>JOURNAL</b>	<b>TOTAL</b>	<b>MOYENNE</b>	<b>RANG</b>
<b>VULNÉRABILITÉ</b>						
1.1.1 changer pratique	0	0	0	0		
1.1.2 consultant en risque	0	0	0	0		
1.1.3 se fier au consultant	0	0	0	0		
<b>TOTAL</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	
<b>ASSURANCE</b>						
1.2.1 incertitude	0	0	0	0		
1.2.2 prise de risque	0	0	0	0		
<b>TOTAL</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	
<b>BIENFAISANCE</b>						
général	2	1	0	3		
1.3.1 protège réputation	0	0	0	0		
1.3.2 encouragement	0	0	0	0		
1.3.3 dévoué à l'enseignant	1	0	1	2		
1.3.4 manifeste intérêt	1	4	3	8		
Soutien émotionnel	0	0	0	0		
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>13</b>	<b>2,15</b>	<b>2</b>
<b>FIABILITÉ</b>						
1.4.1 consistant	0	1	1	2		
confidentiel	3	0	0	3		
1.4.2 répond besoin	0	0	0	0		
1.4.3 suivi fiable	2	2	3	7		
1.4.4 soutien jusqu'à la fin	0	0	0	0		
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>12</b>	<b>2,2</b>	<b>3</b>
<b>COMPÉTENCE</b>						
1.5.1 enseignement	1	2	0	3		
1.5.2 accompagnement	2	1	0	3		
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
<b>HONNÉTÉTÉ</b>						
général	0	0	0	0		
1.6.1 consistant	0	0	0	0		
1.6.2 responsabilité	0	0	0	0		
1.6.3 vérité	0	0	0	0		
1.6.4 blâme	0	0	0	0		
<b>TOTAL</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	
<b>OUVERTURE</b>						
1.7.1 partage	0	2	0	2		
1.7.2 infos personnelles	1	0	0	1		
1.7.3 exploitation informations	0	0	0	0		
1.7.4 exploitation enseignant	0	0	0	0		
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>0,75</b>	<b>4</b>
<b>CARACTÉRISTIQUES SIMILAIRES</b>						
similarité de la personne	0	0	0	0		
similarité professionnelle	0	0	0	0		
<b>TOTAL</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	
<b>GRAND TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>8</b>	<b>34</b>		

#### 4.4.5.3 Lakeside

L'analyse des données de la dyade de Lakeside (voir tableau 6) indique la fréquence de codage de citations suivante : 47 pour l'entretien avec l'enseignante, 65 pour l'entretien avec la consultante et 10 pour le journal de la consultante, pour un total de 122 citations codées. On note une bonne concordance entre les deux sujets dans presque toutes les catégories, mais il existe quelques divergences à l'intérieur de la catégorie de l'ouverture. Les catégories de la confiance dont la moyenne indique les plus hauts taux de fréquence sont l'assurance, la bienfaisance, la compétence, l'ouverture et les caractéristiques similaires.

Tableau 6 – Données codées des journaux et des entretiens – Lakeside

<b>LAKESIDE CONFIANCE</b>						
<b>CATÉGORIES</b>	<b>VERBATIM ENSEIGNANT</b>	<b>VERBATIM CONSULTANT</b>	<b>JOURNAL</b>	<b>TOTAL</b>	<b>MOYENE</b>	<b>RANG</b>
<b>VULNÉRABILITÉ</b>						
1.1.1 changer pratique	2	4	2	8		
1.1.2 consultant en risque	0	0	0	0		
1.1.3 se fier au consultant	1	2	0	3		
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>11</b>	<b>3,6</b>	<b>7</b>
<b>ASSURANCE</b>						
1.2.1 incertitude	1	2	0	3		
1.2.2 prise de risque	3	4	0	7		
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>3</b>
<b>BIENFAISANCE</b>						
général	1	1	0	2		
1.3.1 protégé réputation	0	1	0	1		
1.3.2 encouragement	4	4	1	9		
1.3.3 dévoué à l'enseignant	0	5	0	5		
1.3.4 manifeste intérêt	2	3	1	6		
Soutien émotionnel	5	1	0	6		
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>15</b>	<b>2</b>	<b>29</b>	<b>4,8</b>	<b>4</b>
<b>FIABILITÉ</b>						
1.4.1 consistant	1	1	0	2		
confidentiel	2	4	1	7		
1.4.2 répond besoin	2	3	1	6		
1.4.3 suivi fiable	1	2	1	4		
1.4.4 soutien jusqu'à la fin	0	0	0	0		
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>19</b>	<b>3,8</b>	<b>6</b>
<b>COMPÉTENCE</b>						
1.5.1 enseignement	3	2	1	6		
1.5.2 accompagnement	4	2	0	6		
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>1</b>
<b>HONNÉTÉTÉ</b>						
général	0	1	0	1		
1.6.1 consistant	0	1	0	1		
1.6.2 responsabilité	2	1	1	4		
1.6.3 vérité	1	2	0	3		
1.6.4 blâme	0	0	0	0		
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>1,8</b>	<b>8</b>
<b>OUVERTURE</b>						
1.7.1 partage	2	3	0	5		
1.7.2 infos personnelles	6	5	1	12		
1.7.3 exploitation informations	0	4	0	4		
1.7.4 exploitation enseignant	0	2	0	2		
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>14</b>	<b>1</b>	<b>23</b>	<b>5,75</b>	<b>2</b>
<b>CARACTÉRISTIQUES SIMILAIRES</b>						
similarité de la personne	1	0	0	1		
similarité professionnelle	3	5	0	8		
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>9</b>	<b>4,5</b>	<b>5</b>
<b>GRAND TOTAL</b>	<b>47</b>	<b>65</b>	<b>10</b>	<b>122</b>		

#### 4.4.5.4 Oakview

L'analyse des données de la dyade de Oakview (voir tableau 7) indique la fréquence de codage de citations suivante : 60 pour l'entretien avec l'enseignante, 35 pour l'entretien avec la consultante et 45 pour le journal de la consultante, pour un total de 140 citations codées. On remarque une bonne concordance entre les deux sujets dans presque toutes les catégories, mais il existe quelques divergences à l'intérieur de la catégorie de l'honnêteté. Les catégories de la confiance dont la moyenne indique les plus hauts taux de fréquence sont l'assurance, la bienfaisance, la compétence et les caractéristiques similaires.

Tableau 7 – Données codées des journaux et des entretiens – Oakview

OAKVIEW CONFIANCE						
CATÉGORIES	VERBATIM ENSEIGNANT	VERBATIM CONSULTANT	JOURNAL	TOTAL	MOYENNE	RANG
<b>VULNÉRABILITÉ</b>						
1.1.1 changer pratique	3	2	3	8		
<b>TOTAL</b>						<b>68</b>

Tableau 7 – Données codées des journaux et des entretiens – Oakview

OAKVIEW CONFIANCE						
CATÉGORIES	VERBATIM ENSEIGNANT	VERBATIM CONSULTANT	JOURNAL	TOTAL	MOYENNE	RANG
<b>VULNÉRABILITÉ</b>						
1.1.1 changer pratique	3	2	3	8		
1.1.2 consultant en risque	0	0	0	0		
1.1.3 se fier au consultant	0	0	0	0		
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>2,6</b>	<b>7</b>
<b>ASSURANCE</b>						
1.2.1 incertitude	3	3	6	12		
1.2.2 prise de risque	0	1	2	3		
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>15</b>	<b>7,5</b>	<b>3</b>
<b>BIENFAISANCE</b>						
général	1	1	1	3		
1.3.1 protège réputation	1	1	0	2		
1.3.2 encouragement	7	0	4	11		
1.3.3 dévoué à l'enseignant	5	1	1	7		
1.3.4 manifeste intérêt	4	2	1	7		
Soutien émotionnel	6	4	9	19		
<b>TOTAL</b>	<b>24</b>	<b>9</b>	<b>16</b>	<b>49</b>	<b>8,15</b>	<b>1</b>
<b>FIABILITÉ</b>						
1.4.1 consistant	3	1	1	5		
confidentiel	1	1	0	2		
1.4.2 répond besoin	5	3	1	9		
1.4.3 suivi fiable	1	1	0	2		
1.4.4 soutien jusqu'à la fin	0	0	1	1		
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>19</b>	<b>3,8</b>	<b>5</b>
<b>COMPÉTENCE</b>						
1.5.1 enseignement	1	3	0	4		
1.5.2 accompagnement	3	2	0	5		
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>9</b>	<b>4,5</b>	<b>4</b>
<b>HONNÉTÉTÉ</b>						
général	1	1	0	2		
1.6.1 consistant	1	0	0	1		
1.6.2 responsabilité	0	0	2	2		
1.6.3 vérité	2	2	1	5		
1.6.4 blâme	0	0	0	0		
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>8</b>
<b>OUVERTURE</b>						
1.7.1 partage	1	0	1	2		
1.7.2 infos personnelles	2	4	6	12		
1.7.3 exploitation informations	0	0	0	0		
1.7.4 exploitation enseignant	0	0	0	0		
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>14</b>	<b>3,5</b>	<b>6</b>
<b>CARACTÉRISTIQUES SIMILAIRES</b>						
similarité de la personne	5	1	4	10		
similarité professionnelle	4	1	1	6		
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>16</b>	<b>8</b>	<b>2</b>
<b>GRAND TOTAL</b>	<b>60</b>	<b>35</b>	<b>45</b>	<b>140</b>		



#### 4.4.5.5 St Paul

L'analyse des données de la dyade de St Paul (voir tableau 8) indique la fréquence de codage de citations suivante : 43 pour l'entretien avec l'enseignante, 41 pour l'entretien avec la consultante et 24 pour le journal de la consultante, pour un total de 108 citations codées. On note une bonne concordance entre les deux sujets dans presque toutes les catégories, mais il existe quelques divergences à l'intérieur de la catégorie de l'honnêteté. Les catégories de la confiance dont la moyenne indique les plus hauts taux de fréquence sont la bienfaisance, la fiabilité et la compétence.

Tableau 8 – Données codées des journaux et des entretiens – St Paul

<b>ST PAUL</b>						
<b>CONFIANCE</b>						
CATÉGORIES	VERBATIM ENSEIGNANT	VERBATIM CONSULTANT	JOURNAL	TOTAL	MOYENNE	RANG
<b>VULNÉRABILITÉ</b>						
1.1.1 changer pratique	1	2	0	3		
1.1.2 consultant en risque	0	0	0	0		
1.1.3 se fier au consultant	1	4	0	5		
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>8</b>	<b>2,6</b>	<b>4</b>
<b>ASSURANCE</b>						
1.2.1 incertitude	0	2	1	3		
1.2.2 prise de risque	0	0	0	0		
<b>TOTAL</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1,5</b>	<b>7</b>
<b>BIENFAISANCE</b>						
général	0	2	0	2		
1.3.1 protégé réputation	2	0	1	3		
1.3.2 encouragement	3	6	0	9		
1.3.3 dévoué à l'enseignant	2	2	1	5		
1.3.4 manifeste intérêt	6	2	3	11		
Soutien émotionnel	0	5	1	6		
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>17</b>	<b>6</b>	<b>36</b>	<b>6</b>	<b>2</b>
<b>FIABILITÉ</b>						
1.4.1 consistant	2	1	2	5		
confidentiel	4	1	1	6		
1.4.2 répond besoin	2	0	4	6		
1.4.3 suivi fiable	1	3	4	12		
1.4.4 soutien jusqu'à la fin	5	1	0	2		
<b>TOTAL</b>	<b>14</b>	<b>6</b>	<b>11</b>	<b>31</b>	<b>6,2</b>	<b>1</b>
<b>COMPÉTENCE</b>						
1.5.1 enseignement	1	1	0	2		
1.5.2 accompagnement	3	2	1	6		
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>3</b>
<b>HONNÉTÉTÉ</b>						
général	0	3	1	4		
1.6.1 consistant	1	0	0	1		
1.6.2 responsabilité	0	0	3	3		
1.6.3 vérité	2	1	0	3		
1.6.4 blâme	0	0	0	0		
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>11</b>	<b>2,2</b>	<b>6</b>
<b>OUVERTURE</b>						
1.7.1 partage	1	0	1	2		
1.7.2 infos personnelles	3	1	0	4		
1.7.3 exploitation informations	0	0	0	0		
1.7.4 exploitation enseignant	0	0	0	0		
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>1,5</b>	<b>7</b>
<b>CARACTÉRISTIQUES SIMILAIRES</b>						
similarité de la personne	0	1	0	1		
similarité professionnelle	3	1	0	4		
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>2,5</b>	<b>5</b>
<b>GRAND TOTAL</b>	<b>43</b>	<b>41</b>	<b>24</b>	<b>108</b>		

#### 4.4.6 Synthèse

Les catégories et sous catégories de la confiance basées sur la définition de Tashen-Moran et Hoy (2000) sont mentionnées dans la plupart des unités d'analyse. La fréquence et la concordance entre les sujets font ressortir certaines catégories plus que d'autres (voir tableau 9 à la page suivante). Chaque dyade étant un cas particulier, ce que les sujets ont considéré comme important pour établir et maintenir la confiance à l'intérieur de leur relation est sujet à variation. Il reste que toutes les dyades ont identifié les catégories de la bienfaisance et de la compétence comme des catégories essentielles. Trois des cinq dyades ont identifié la fiabilité comme catégorie importante, mais il y a divergence dans l'une d'entre elles. La catégorie de l'assurance ainsi que celle des caractéristiques similaires ont chacune été relevée par deux dyades.

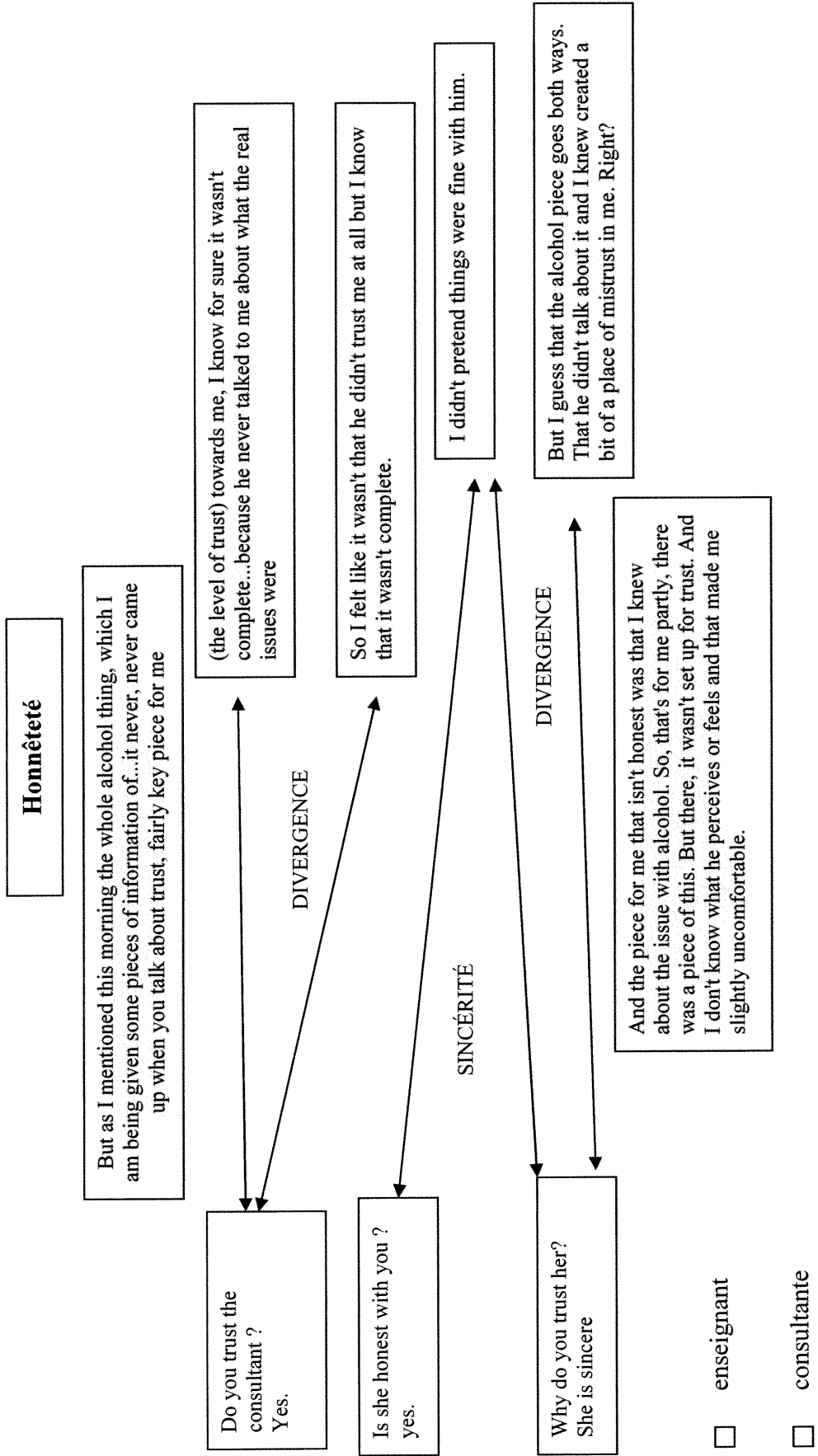
Deux des dyades ont un faible taux ou une absence de mention de la catégorie de l'honnêteté et deux autres dyades indiquent des divergences dans cette catégorie. Deux dyades indiquent des divergences dans la catégorie de l'ouverture et une dyade ne mentionne pas l'ouverture comme étant présente dans la relation. Les dyades de Bridgeport et de Churchill sont les seules qui affichent un taux faible ou un manque dans certaines catégories.

Tableau 9- Synthèse des catégories de la confiance

	Vulnérabilité	Assurance	Bienfaisance	Fiabilité	Compétence	Honnêteté	Ouverture	Caractéristiques similaires
Bridgeport	<b>Haut Taux</b>	Taux moyen	<b>Haut taux</b>	<b>Haut taux</b>	<b>Haut taux</b>	Faible taux	Faible taux	Taux moyen
						Divergence		
Churchill	Non mentionné	Non mentionné	<b>Haut taux</b>	<b>Haut taux</b> Divergence	<b>Haut taux</b>	Non mentionné	Divergence	Non mentionné
Lakeside	Taux moyen	<b>Haut taux</b>	<b>Haut taux</b>	Taux moyen	<b>Haut taux</b>	Taux moyen	<b>Haut taux</b> Divergence	<b>Haut taux</b>
Oakview	Taux moyen	<b>Haut taux</b>	<b>Haut taux</b>	Taux moyen	<b>Haut taux</b>	Divergence	Taux moyen	<b>Haut taux</b>
St Paul	Taux moyen	Taux moyen	<b>Haut taux</b>	<b>Haut taux</b>	<b>Haut taux</b>	Divergence	Taux moyen	Taux moyen

**Bridgeport.** Dans le cas de Bridgeport (voir tableau 10), le réseau des citations et des mémos reliés au code de l'honnêteté indique qu'en effet, il y a un bon nombre de citations reliées au code. Le réseau permet de voir les énoncés de l'enseignant et ceux de la consultante juxtaposés les uns aux autres. Il apparaît que plusieurs des citations de la consultante portent sur un manque d'honnêteté et ne sont pas codées directement ni calculées dans le taux de fréquence. Les citations de l'enseignant indiquent qu'il croit que la consultante est honnête et sincère et qu'il lui fait confiance. Par contre, la consultante affirme qu'il y a un manque d'honnêteté et de sincérité de sa part et que la confiance n'est pas totale de la part de l'enseignant.

Tableau 10 - Réseau - catégorie de l'honnêteté - Bridgeport



**Churchill.** L'analyse de la dyade de Churchill indique que rien n'a été mentionné sur l'assurance. L'examen du réseau des mémos reliés au code de l'assurance (voir tableau 11) révèle que l'enseignante a indiqué ses raisons d'avoir fait appel au service. La catégorie de l'assurance enveloppe la notion de l'état d'esprit de la personne qui fait confiance à une autre personne : se rend-elle compte d'être dans une situation vulnérable et précaire, de vivre une période d'incertitude? L'enseignante ne mentionne jamais sa situation précaire ou incertaine (d'où l'absence de citations codées) et affirme avoir eu besoin de l'aide générale d'un mentor, sans plus. Par ailleurs, la consultante a indiqué que l'enseignante ne comprenait pas la nature du service du PSS, n'était pas vraiment intéressée à travailler avec la consultante, n'acceptait pas de prendre la responsabilité de ses difficultés professionnelles et n'était pas consciente de sa situation précaire.

Le réseau des citations et des mémos reliés au code de la fiabilité de la dyade de Churchill (voir tableau 12) présente les opinions divergentes des deux sujets côte à côte. L'enseignante mentionne que la consultante a dit qu'elle l'aiderait, mais que rien ne s'est produit au moment prévu, tandis que la consultante assure que des occasions de perfectionnement ont été planifiées pour l'enseignante, mais que cette dernière a annulé.

Au moment des entretiens, les deux sujets ne s'étaient pas vus depuis quelques semaines. L'enseignante a indiqué qu'elle s'attendait à plus de contacts et qu'elle se trouvait dans une impasse, tandis que la consultante a affirmé que l'enseignante ne faisait pas sa part de travail et avoir délibérément rompu ses contacts avec celle-ci.

Tableau 11 - Réseau – catégorie de l'assurance - Churchill

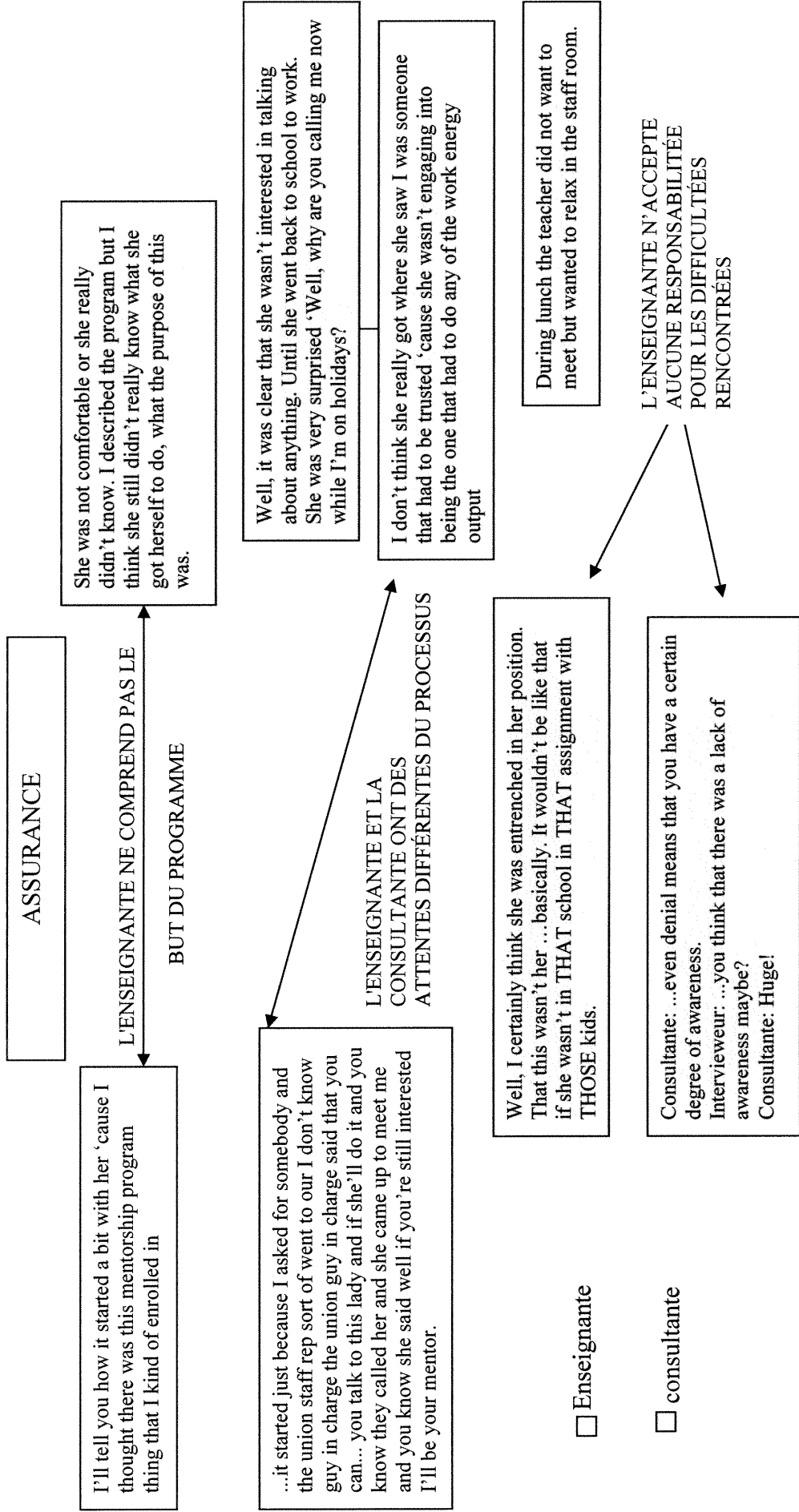


Tableau 12 – Réseau – catégorie de la fiabilité – Churchill

**FIABILITÉ  
SUIVI APPROFONDI**

And she wanted to give some strategies on you know the Science class. But of course that hasn't happened yet.

Divergence

I would set up opportunities for her to observe and meet with a science teacher who was using some differentiated instruction...the teacher called me from her cell phone to tell me that for personal reasons she wasn't coming.

So that would be one thing that would break my trust as a fact actually.... I haven't heard from her in two weeks and although I still trust her...

Divergence

So for me that was where I finally said NO to what was dysfunctional behaviour... This teacher isn't doing anything and I'm doing all the work...that's not what peer support is about and I'm not going to bail her out anymore.

enseignante

consultante



## 4.5 Analyse des difficultés et des changements rapportés

### 4.5.1 Procédure

Cette partie de l'analyse, dont les données proviennent des questionnaires envoyés aux quatre répondants de chaque unité d'analyse, s'est déroulée simultanément sur deux plans. Le premier est schématique plutôt que conceptuel. Les données sont organisées autour de la séquence des événements qui se produisent lors du processus du PSS : l'identification des difficultés rencontrées, les changements rapportés chez l'enseignante ou l'enseignant et l'évaluation de ces changements. En outre, l'analyse se penche également sur la nature des énoncés et sur leur lien avec la confiance.

Cette procédure est partiellement imposée par les limites du questionnaire ouvert. Les questionnaires complétés par les quatre répondants qui commentent la relation et le travail d'une dyade constituent une unité d'analyse. Chaque unité possède ainsi son propre fichier d'analyse qui contient les données recueillies auprès de l'enseignante ou de l'enseignant, de la consultante, de la représentante ou du représentant syndical et de la représentante ou du représentant de la direction. Les catégories de difficultés rencontrées ont été identifiées à la suite d'une lecture complète de tous les questionnaires afin d'assurer que toutes les catégories de difficultés éprouvées par les enseignantes ou l'enseignant seront traitées par l'analyse. Les tableaux d'analyse ont été divisés en trois parties selon la séquence du processus du PSS (voir tableaux 13-17 plus loin).

### 4.5.2 Catégories de difficultés

Six catégories de difficultés ont été identifiées:

- **Style personnel / communication** : la façon d'interagir de l'enseignante ou l'enseignant est un problème. L'enseignante ou l'enseignant a un comportement non approprié, fait des commentaires négatifs face à diverses personnes ou devient colérique. Le style personnel de l'enseignante ou l'enseignant influence sa communication et sa façon d'interagir avec ses élèves.

- Gestion de classe : cette catégorie ne doit pas être confondue avec la précédente même si elles sont étroitement liées, car elle cible plutôt la gestion de la classe en général, les procédures de discipline ou le comportement des élèves, le temps alloué aux activités, l'organisation du matériel, etc.
- Planification : le degré de préparation de l'enseignante ou l'enseignant en ce qui concerne les résultats d'apprentissages, la gestion du temps, etc.
- Stratégies d'enseignement : les stratégies utilisées, l'approche privilégiée, la manière de transmettre la matière, ce que font les élèves, etc.
- Santé : l'état physique et mental de l'enseignante ou l'enseignant.
- Conflit interpersonnel : les conflits potentiels entre l'enseignante ou l'enseignant et la direction, les collègues ou les parents.

#### 4.5.3 Analyse de la séquence des événements

##### 4.5.3.1 Codage

Les tableaux sont organisés en trois parties, selon la séquence des événements lors du processus du PSS : l'identification des difficultés rencontrées, soit avant l'intervention, les changements apportés par l'enseignante ou l'enseignant, soit pendant l'intervention, et l'évaluation de ces changements, soit après l'intervention. Lorsqu'un des répondants mentionne une des catégories de difficultés, elle est codée par le chiffre « 1 ». Ainsi, dans la partie « identification des difficultés », le chiffre « 1 » signifie que le sujet a rapporté que cette catégorie de difficultés est une des raisons initiales pour laquelle une consultante du PSS a été demandée. Dans la partie « changements rapportés », le chiffre 1 signifie que le répondant considère que l'enseignante ou l'enseignant tente et même effectue un ou des changements pour remédier au problème. Dans la partie « évaluation des changements », le chiffre « 1 » indique que le répondant définit le changement comme étant profond et peut-être à long terme.

Chaque catégorie de difficultés n'est codée qu'une fois par répondant, indépendamment du nombre de fois où elle est mentionnée. Dans les deux parties qui font référence aux

changements, lorsqu'un des répondants mentionne qu'il n'y a eu aucun changement ou que la situation s'est détériorée, cet énoncé est codé par l'abréviation « NEG » signifiant « énoncé négatif ».

Les tableaux d'analyse permettent d'identifier les difficultés rencontrées et les changements effectués par l'enseignante ou l'enseignant; ils permettent également de constater les convergences et divergences entre les répondants reliés à une dyade.

#### 4.5.3.2 Résultats

Bridgeport. Le tableau 13 illustre le cas de la dyade de Bridgeport. Il faut noter, tout d'abord, que l'enseignant n'a pas renvoyé son questionnaire au chercheur ce qui nous a empêchée d'avoir accès à cette partie des données. Les données indiquent que les trois autres répondants s'entendent, en général, sur la nature des difficultés identifiées, soit la gestion de classe et la planification. Deux des répondants mentionnent les stratégies d'enseignement et la représentante de la direction ajoute le style personnel de communication et la santé comme difficultés. Tous les répondants s'accordent sur le fait que les changements entrepris sont minimes. Ils affirment que les changements entrepris ne peuvent être maintenus. De plus, tous partagent l'opinion qu'il faut avant tout aborder le problème de la santé de l'enseignant.

Tableau 13 – Catégories des difficultés et des changements - Bridgeport

<b>BRIDGEPORT</b>					
<b>CATÉGORIES</b>					
<b>1. IDENTIFICATION DES DIFFICULTÉS</b>	<b>ENSEIGNANT</b>	<b>CONSULTANT</b>	<b>SYNDICAT</b>	<b>DIRECTION</b>	<b>TOTAL</b>
style personnel / communication				1	1
gestion de classe		1	1	1	3
planification		1	1	1	3
stratégies d'enseignement			1	1	2
Santé				1	1
conflit interpersonnel					
<b>2. CHANGEMENTS APPORTÉS</b>					
style personnel / communication					
gestion de classe		NEG	NEG	NEG	3
planification				NEG	1
stratégies d'enseignement		NEG		NEG	2
Santé					
conflit interpersonnel					
<b>3. ÉVALUATION DES CHANGEMENTS</b>					
style personnel / communication					
gestion de classe		NEG	NEG	NEG	3
planification					
stratégies d'enseignement					
Santé		1	1	1	3
conflit interpersonnel					

**Churchill.** Le tableau 14 illustre le cas de la dyade de Churchill. Les données indiquent que les répondants sont d'accord sur la nature des difficultés identifiées, à savoir la gestion de classe et la planification. La consultante et le représentant de la direction indiquent que le style personnel de l'enseignante a peut-être contribué aux difficultés de gestion de classe.

Tableau 14 – Catégories des difficultés et des changements – Churchill

<b>CHURCHILL</b>					
<b>CATÉGORIES</b>					
<b>1. IDENTIFICATION DES DIFFICULTÉS</b>					
	ENSEIGNANT	CONSULTANT	SYNDICAT	DIRECTION	TOTAL
style personnel / communication		1		1	2
gestion de classe	1	1	1	1	4
planification		1	1	1	3
stratégies d'enseignement					0
Santé					0
conflit interpersonnel					0
<b>2. CHANGEMENTS APPORTÉS</b>					
style personnel / communication	1	NEG	NEG		1
gestion de classe	1	NEG	NEG	1	2
planification				1	1
stratégies d'enseignement					0
Santé					0
conflit interpersonnel					0
<b>3. EVALUATION DES CHANGEMENTS</b>					
style personnel / communication				1	1
gestion de classe	1				1
planification					0
stratégies d'enseignement					0
Santé					0
conflit interpersonnel					0

Il est intéressant de noter que l'enseignante et la direction rapportent des changements tandis que le syndicat et la consultante affirment qu'il n'y en a eu aucun. L'enseignante évalue les changements en gestion de classe comme étant positifs et la direction évalue les changements dans le style personnel de communication de l'enseignante comme étant positifs aussi. Ces changements pourraient être reliés les uns aux autres. Il faut

noter cependant que le questionnaire de la direction a été complété six semaines après ceux des trois autres répondants.

### Lakeside.

Tableau 15 – Catégories des difficultés et des changements -Lakeside

<b>LAKESIDE</b>					
<b>CATÉGORIES</b>					
<b>1. IDENTIFICATION DES DIFFICULTÉS</b>					
	ENSEIGNANT	CONSULTANT	SYNDICAT	DIRECTION	TOTAL
style personnel / communication	1	1		1	3
gestion de classe	1			1	2
planification	1	1		1	3
stratégies d'enseignement		1		1	2
Santé					0
conflit interpersonnel	1		1		2
<b>2. CHANGEMENTS APPORTÉS</b>					
style personnel / communication	1	1	1		3
gestion de classe	1	1			2
planification	1		1		2
stratégies d'enseignement	1	1			2
Santé					0
conflit interpersonnel	1	1			2
<b>3. EVALUATION DES CHANGEMENTS</b>					
style personnel / communication	1	1	1		3
gestion de classe					0
planification		1	1		2
stratégies d'enseignement		1	1		2
Santé					0
conflit interpersonnel		1			1

On peut constater dans le cas de Lakeside que trois des répondants sont d'accord pour dire que les principales difficultés rencontrées par l'enseignante sont le style personnel de communication et la planification. La gestion de classe et les stratégies d'enseignement sont aussi mentionnées par la direction et par un autre répondant, soit l'enseignante ou la consultante. Il y a accord entre les répondants en ce qui a trait à l'identification des difficultés, car le représentant de la direction mentionne plusieurs difficultés que rencontre l'enseignante nommées aussi par l'enseignante, la consultante ou les deux. Par contre, le représentant de la direction ne mentionne pas qu'il y a possibilité de conflit interpersonnel, même si cette catégorie de difficultés est rapportée

par les trois autres répondants, lors de la description des difficultés ou lors de l'observation des changements.

Trois des répondants indiquent qu'il y a eu des changements au plan du style de communication. L'enseignante et un autre répondant, soit la consultante ou le représentant syndical, affirment que des changements sont survenus dans les domaines de la gestion de classe, de la planification, des stratégies d'enseignement et des conflits interpersonnels.

Trois des répondants s'entendent pour dire que les changements entrepris dans le domaine du style de communication sont positifs. La consultante et le représentant syndical ajoutent que des changements positifs dans la planification et les stratégies d'enseignement sont aussi observés. Le représentant de la direction ne se prononce ni sur l'identification de changements apportés ni sur l'évaluation de ceux-ci.

**Oakview.** Le tableau 16 affiche les données pour Oakview. Le cas de Oakview semble clair en ce qui regarde l'identification des difficultés : quatre des répondants identifient le style personnel de l'enseignante comme étant le problème principal. Le syndicat et la direction mentionnent la gestion de classe comme étant une difficulté découlant peut-être du style personnel. Trois des répondants indiquent qu'une fois le processus PSS entamé, un pauvre éventail de stratégies d'enseignement peut être une cause de stress qui mène à un style personnel strict et négatif. Trois des répondants expriment qu'il y a un conflit interpersonnel entre l'enseignante et la direction, mais cela n'est pas avoué par la représentante de la direction.

Tableau 16 – Catégories des difficultés et des changements - Oakview

<b>OAKVIEW</b>					
<b>CATÉGORIES</b>					
<b>1. IDENTIFICATION DES</b>					
<b>DIFFICULTÉS</b>	<b>ENSEIGNANT</b>	<b>CONSULTANT</b>	<b>SYNDICAT</b>	<b>DIRECTION</b>	<b>TOTAL</b>
style personnel / communication	1	1	1	1	4
gestion de classe			1	1	2
planification					0
stratégies d'enseignement					0
Santé					0
conflit interpersonnel	1	1			2
<b>2. CHANGEMENTS APPORTÉS</b>					
style personnel / communication	1	1		NEG	3
gestion de classe	1	1	1		3
planification					0
stratégies d'enseignement	1	1		1	3
Santé					0
conflit interpersonnel		1			1
<b>3. EVALUATION DES CHANGEMENTS</b>					
style personnel / communication	1	1	1	NEG	4
gestion de classe	1		1	1	3
planification					0
stratégies d'enseignement	1	1		1	3
Santé					0
conflit interpersonnel	1	1	1		3

Chacun des répondants se prononce sur les changements entrepris, la plupart expriment qu'il y a des changements sur le plan de la gestion de classe et des stratégies d'enseignement. L'enseignante et la consultante s'entendent pour dire qu'il y a des changements dans le style personnel, mais les commentaires de la direction à ce sujet sont négatifs.

Trois des répondants indiquent que les changements enclenchés au plan de la gestion de classe et des stratégies d'enseignement sont positifs. L'enseignante, la consultante et la représentante syndicale partagent l'opinion que des changements positifs dans le style personnel de communication de l'enseignante contribuent à diminuer les conflits interpersonnels, tandis que la direction insiste sur le fait que les changements au niveau du style personnel s'effectuent difficilement.



**St Paul.** Dans le cas de St Paul (voir Tableau 17), le problème initial semble être la gestion de classe, rapporté par trois des répondants. Cependant, le processus d'accompagnement du PSS montre clairement que le problème est plutôt un problème de santé, comme indiqué par trois des répondants. Les quatre répondants affirment que les changements et le travail du PSS consistent dorénavant à aider l'enseignant à prendre les décisions nécessaires afin de remédier à ses problèmes de santé.

Tableau 17 – Catégories des difficultés et des changements - St Paul

<b>ST PAUL</b>					
<b>CATÉGORIES</b>					
<b>1. IDENTIFICATION DES DIFFICULTÉS</b>					
	ENSEIGNANT	CONSULTANT	SYNDICAT	DIRECTION	TOTAL
style personnel / communication					0
gestion de classe	1		1	1	3
planification					0
stratégies d'enseignement	1	1			2
Santé					0
conflit interpersonnel			1	1	2
<b>2. CHANGEMENTS APPORTÉS</b>					
style personnel / communication					0
gestion de classe	1				1
planification					0
stratégies d'enseignement		1			1
Santé	1	1	1		3
conflit interpersonnel					0
<b>3. EVALUATION DES CHANGEMENTS</b>					
style personnel / communication					0
gestion de classe	1				1
planification					0
stratégies d'enseignement	1				1
Santé	1	1	1	1	4
conflit interpersonnel					0

#### 4.5.4 Synthèse

Les tableaux des cinq unités d'analyse ont été comparés afin de dégager des généralités dans les réponses des répondants. Il faut tenir compte du fait qu'il manque les réponses de l'enseignant de Bridgeport.

Les enseignantes et l'enseignant et les consultantes semblent être d'accord sur la plupart des catégories de difficultés rencontrées. Il y a toujours accord entre au moins deux des répondants pour chacune des difficultés identifiées. À l'exception de l'enseignant de Bridgeport, tous les répondants participent de façon égale à cette partie du questionnaire et tous semblent plutôt en accord.

Les enseignantes et l'enseignant et les consultantes sont d'accords sur la nature des changements apportés. Les représentantes et représentants des syndicats ont, en général, moins d'informations précises à ce sujet. Cela peut être dû au fait qu'une fois la consultante sur place, la représentante ou le représentant syndical se retire et concentre plutôt ses activités sur les aspects contractuels de la situation. Dans la majorité des unités d'analyse, trois des répondants, soit les enseignantes ou l'enseignant, les consultantes et les représentants syndicaux, sont en accord sur la nature des changements apportés. En général, les représentants de la direction rédigent des réponses plus brèves et quelques-uns hésitent à se prononcer. Certains représentants de la direction expriment leur déception vis-à-vis le manque de changements.

Dans la plupart des unités d'analyse, les enseignantes et l'enseignant, les consultantes et les représentants syndicaux sont en accord sur l'importance et la durabilité des changements. Dans la plupart des cas, les représentants de la direction ne semblent pas en accord ou ne répondent pas à cette partie du questionnaire, exprimant qu'il est trop tôt dans le processus pour commenter l'impact des changements. Dans deux des cas, il y a mention de conflit interpersonnel entre l'enseignante et la direction, mais cela n'est pas mentionné par le représentant ou la représentante de la direction.

#### 4.6 Analyse des énoncés des répondants

Chaque dyade a sa propre histoire. Même s'il y a certaines similarités entre les dyades, chacune a des particularités qui entrent en jeu lorsque l'on examine la confiance dans la relation et cela face aux changements rapportés. Les types de difficultés, la personnalité des acteurs, les tensions et les pressions internes aussi bien qu'externes ont une influence profonde sur les résultats. Ainsi, dans un deuxième temps, l'analyse des questionnaires s'est penchée sur la nature des énoncés des répondants, afin de pouvoir établir des liens entre la confiance et les changements entrepris par l'enseignante ou l'enseignant. Ces tableaux sont une forme de narration à quatre voix des séquences d'événements lors du processus du PSS. Les tableaux précédents (13-17) ont aidé à analyser la concordance entre les répondants; les tableaux de narration à quatre voix apportent une compréhension globale des événements qui se sont produits dans chacune des unités d'analyse. Ces tableaux permettent une vue générale de chacune des situations qui englobent la relation entre l'enseignante ou l'enseignant et la consultante, et apportent une compréhension plus profonde de ce qu'ont vécu les sujets par rapport à la confiance. Cette perspective complète l'analyse du rôle que la confiance a pu jouer dans la relation enseignant-consultant.

##### 4.6.1 Procédure

Les énoncés tirés des questionnaires des répondants ont été répertoriés et catégorisés afin d'établir des liens et d'apporter une signification plus profonde sur les enjeux et la dynamique entre les quatre partenaires. Pour chacune des unités d'analyse, certaines citations représentatives des problèmes et des changements sont présentées, sous forme de tableau, dans le but d'approfondir la compréhension de la situation (voir tableaux 18-22). Les tableaux sont organisés de manière chronologique, c'est-à-dire avant l'intervention (les difficultés rencontrées), pendant l'intervention (les changements apportés) et après l'intervention (l'évaluation des changements).

## 4.6.2 Résultats

### 4.6.2.1 Bridgeport

Le tableau 18 (page suivante) enrichit les informations données au tableau 13 sur le degré des changements entrepris par l'enseignant de la dyade de Bridgeport. Rappelons que l'enseignant de Bridgeport n'a pas participé à cette étape de la collecte de données. En examinant les énoncés mêmes, on peut constater que tous les répondants s'entendent sur le fait que l'enseignant éprouvait des difficultés dans les domaines de la gestion de classe, de la planification et des stratégies d'enseignement.

La narration à quatre voix éclaire la situation lorsque les répondants commentent le degré des changements entrepris. Tous les répondants indiquent que l'enseignant avait de bonnes intentions, a tenté quelques changements, mais que ceux-ci sont mineurs. La consultante et la représentante de la direction partagent l'opinion que ces changements ne seront pas durables et les trois répondants affirment que des problèmes de santé interviennent, problèmes qu'il faut aborder avant tout.

Tableau 18 – Narration à quatre voix - Bridgeport

**BRIDGEPORT**

DIFFICULTÉS IDENTIFIÉES	CHANGEMENTS APPORTÉS	ÉVALUATION DES CHANGEMENTS
<b>STYLE PERSONNEL DE COMMUNICATION</b>		
<b>GESTION DE CLASSE/DISCIPLINE</b>		
...communication with team members, communication with parents		
the teacher also needed help with classroom management. That, in fact, became the primary focus of our time together	<p>CHANGES MADE WERE MINOR</p> <p>The teacher did try to implement some practices related to whole classroom management – beginning each class with students in their assigned seats and giving an overview of the lesson, using a quiet voice, and dealing with issues that arose during class by approaching the student in question and respecting the privacy of the student.</p> <p><i>THE TEACHER APPEARED TO BE UNABLE TO SUSTAIN SOME OF THESE PRACTICES. HE ALSO DID NOT SEEM TO BE ABLE TO IMPLEMENT ANY LONG TERM BEHAVIORAL CHANGE PROGRAM FOR HIS MOST SERIOUS PROBLEM STUDENTS. VARIOUS PROGRAMS WERE STARTED AND ONLY PARTIALLY IMPLEMENTED.</i></p>	<p>THE ACTUAL CHANGES MADE WERE INSIGNIFICANT IN TERMS OF ADDRESSING THE REAL CONCERNS IN THE CLASSROOM</p>
	<p>a few small changes around classroom management</p> <p>The teacher <i>ATTEMPTED</i> some suggested changes: eg. Seating plan, classroom expectations</p>	<p><i>THERE WAS LITTLE IMPROVEMENT ...AS TIME PROGRESSED, CONDITIONS DETERIOATED, WITH MORE FREQUENT CLASSROOM MANAGEMENT PROBLEMS, PARENTAL CONCERNS, TEAM MEMBER CONCERNS ...</i></p>

 enseignant

 consultante

 représentante du syndicat

 représentante de la direction

\*\*\* *ITALIQUE* commentaires significatifs



Tableau 18 (suite) – Narration à quatre voix - Bridgeport

**BRIDGEPORT (suite)**

<b>PLANIFICATION ET STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT</b>	
The teacher needed help with long term planning and evaluation	The teacher did appear to be open to discussing a wide variety of ideas for change and could identify from observations areas that needed to change. <i>FOLLOW THROUGH IN THE FORM OF ACTION SEEMED TO BE THE PROBLEM</i>
...aid teacher with development of strategies involving curriculum delivery. Aid teacher in developing an awareness of the interconnections of classroom management and strategies for curriculum delivery	
...organization (preparation, record keeping) ...instruction (interest level, appropriate and varying strategies)	... <i>ATTEMPTED</i> to implement some of the suggested changes eg: curriculum overviews, instructional strategies
<b>SANTÉ</b>	
	It is apparent that there are mental/physical health issues that need to be addressed in order for meaningful, long term change to occur So I turned my focus to discussing with the local union a more appropriate placement for him next year and a partial leave for the balance of this year
The teacher is returning from medical leave and ...part of rehabilitation program, with a history of problems	Changes were not suitable due to teacher <b>ILLNESS</b> Teacher anxiety increased and teacher is now on medical leave

enseignant  
 consultante

représentante du syndicat

représentante de la direction

\*\*\* **ITALIQUE** commentaires significatifs

#### 4.6.2.2 Churchill

Le tableau 19 enrichit les informations recueillies au tableau 14 sur la nature et la source des changements entrepris par l'enseignante de la dyade de Churchill. En examinant les énoncés mêmes, on peut constater que les quatre répondants s'entendent sur le fait que l'enseignante éprouve des difficultés dans le domaine de la gestion de classe. Trois des répondants ont identifié les stratégies d'enseignement comme étant aussi une difficulté. Par ailleurs, la consultante et le représentant syndical ont tous deux indiqué n'avoir perçu aucun changement dans la pratique de l'enseignante. Par contre, l'enseignante et le représentant de la direction affirment qu'il y a eu des changements et ce dernier ajoute que ces changements sont potentiellement durables : « Person is headed in right direction ». L'enseignante explique qu'un enseignant de sciences naturelles de son école l'a observée, puis aidée à modifier certaines de ses pratiques et que des conversations avec d'autres collègues de l'école l'ont aidée par des conseils pour sa gestion de classe dans le moment et dans l'avenir.

Tableau 19 – Narration à quatre voix- Churchill

**CHURCHILL**

DIFFICULTÉS IDENTIFIÉES	CHANGEMENTS APPORTÉS	ÉVALUATION DES CHANGEMENTS
... lack of understanding of the nature of her role	*** NONE	Is learning line difference between student and teacher
Poor student-teacher interaction		
classroom management. The peer support was to give me some helpful ideas and strategies that could be used in my teaching, mainly to get a handle on bad kids.	<b>GESTION DE CLASSE/DISCIPLINE</b> I am working on something with my science 8 class for the final term, something that is focusing on tardiness, bringing all books and materials to class, homework done in time, etc.  I had observed a veteran science teacher in my own school, he observed me, and I also talked to other teachers and was given some helpful advice that I can use now and in the future	I have just implemented the things I feel are relevant to my class, so the suggestions that I didn't think would work now, I am not using at the moment, but think they may be something to start off a class with in September  A lot of the ideas can be used in other classes as well, so they are not just specific to my one class where there are problems I believe the ones I like will be long-term ways to effectively manage a class.
The teacher lacks classroom management	*** NONE	
Discipline in the classroom	*** ... I DID NOT WITNESS ANY CHANGE	
Classroom management		
Poor classroom management	Improvement in classroom management	
	<b>STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT</b>	
...inability to plan appropriately due to lack of knowledge,		
...preparedness for subjects to be taught		
Poor time management	More confidence while teaching	...is headed in right direction Acknowledgement of learning curve

enseignante

consultante

représentant du syndicat

représentant de la direction

\*\*\* **ITALIQUE** commentaires significatifs



#### 4.6.2.3 Lakeside

Les changements dans la pratique de l'enseignante de la dyade de Lakeside sont explicités dans le tableau 20. Tel qu'indiqué dans le tableau 15, le représentant de la direction s'entend avec l'enseignante et la consultante sur la nature des difficultés rencontrées par l'enseignante à l'exception des conflits interpersonnels entre l'enseignante et la direction. De plus, le représentant de la direction ne se prononce pas sur les changements amorcés par l'enseignante dans sa classe et dans son enseignement, mais ceux-ci sont décrits concrètement et en détails par les trois autres répondants. Par ailleurs, l'enseignante et le représentant syndical décrivent le manque de soutien de la part de la direction, la consultante et l'enseignante mentionnent les stratégies que l'enseignante peut entreprendre et le soutien nécessaire de la part de la direction pour assurer un succès dans la pratique de l'enseignante. Enfin, la direction affirme qu'il est trop tôt dans le processus du PSS pour commenter les changements et ne mentionne rien au sujet d'une possibilité de conflit interpersonnel ou d'un manque de soutien.

Tableau 20 –Narration à quatre voix- Lakeside

**LAKESIDE**

DIFFICULTÉS IDENTIFIÉES	CHANGEMENTS APPORTÉS STYLE PERSONNEL DE COMMUNICATION	ÉVALUATION DES CHANGEMENTS
<p>The issues at hand were: How my open and casual demeanour with the students created an environment that was occasionally deemed unprofessional</p>	<p>I improved management techniques, consistently enforcing rules, posting the rules on the wall. I became more directive with the students.</p>	<p>As a result of my work with the PSS consultant, I became more confident in my teaching abilities. Overall, my improved sense of self worth as a teacher affected my teaching in many ways that I have not listed here. The confidence she helped me achieve will carry over into all aspects of my career</p>
<p>Personal style issues. The teacher was perceived to be much too casual with the students and was reported to be too familiar with them</p>	<p>The teacher is working to become more professional in her manner with her students. She is much more consistent in her daily interactions with students</p>	<p>The changes I saw in the teacher were mainly in the area of self confidence</p>
<p>She also has been suspended by the Board and has received Letters of Direction and Discipline for inappropriate behaviour and unprofessional conduct.</p>	<p>The teacher's understanding for appropriate behavior and boundaries with students acknowledged and properly addresses through discussion and practices.</p>	<p>The member's self-esteem and confidence levels both personally and professionally have been witnessed by me</p>

enseignante

consultante

représentant du syndicat

représentant de la direction

Tableau 20 (suite) – Narration à quatre voix– Lakeside

**LAKESIDE (suite)**

<b>GESTION DE CLASSE/DISCIPLINE</b>	
<p>Improve classroom management skills</p>	<p>I became even more thorough and vigilant in reporting bad behaviour, in some high risk instances phoning the police when necessary, when administration were not on the school grounds to do so. I continued to seek assistance with the administration in dealing with a core group of students who regularly cause problem</p>
<p>classroom management</p>	<p>Also the non verbal messages that she sent to students, she is trying to modify to be consistent with her actual meaning</p>
<b>PLANIFICATION</b>	
<p>...consistently written with the learning outcomes stated on each lesson.  Course time lines needed to be less general, and needed to specifically correlate the lessons with the weeks and months within the term  Planning - Unit and lesson plans. It was noted in the teacher's principal's report that her planning was inadequate. She needed to develop more fully her previews, overviews and daily lesson plans.</p>	<p>As a result I put the learning outcomes on the agenda for each class, I paced the lessons better to establish better openings and closures. I scheduled the units to correlate to specific dates and posted them on the wall calendar  Planning: Her plans both long term and short were greatly improved. Planning is one of her strong areas</p>
<p>The teacher needs to improve her instructional Planning</p>	<p>She willingly made changes in her instructional program - planning, teaching and evaluation.  This teacher will not only be well prepared and able to deliver an excellent program to the students, but will have peer models to reflect on or call for assistance</p>



Tableau 20 (suite) –Narration à quatre voix- Lakeside

**LAKESIDE (suite)**

<b>STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT</b>		
<p>Classroom Instruction: The teacher's classroom instructional strategies were not adequate according to her principal's report. He claimed that she was using mainly a lecture format with her students.</p>	<p>I made anecdotal comments to each student in his/her journal and assigning a grade based on dramatic commitment ( that is strictly effort and attitude in drama class)</p> <p>Classroom Instruction: The teacher now does a formalized agenda setting with the students. Evaluation and assessment is discussed with the students and their input is considered wherever possible</p>	<p>The teacher was most willing to look at her instructional practice with a goal to improving it. Instructional strategies that the teacher already uses in Drama will be applied to her English classroom setting in the fall</p> <p>Instructional strategies were consistent with those in the IRP so I anticipate that she will continue to do well with using them</p>
<p>Instructional practice</p>	<p>It is early to comment on any specific changes in her professional practice at this time</p>	<p>The changes are significant for the teacher to teach in the community and improve her professionalism and reputation as a good teacher</p> <p>I can't comment at this time</p>

enseignante

consultante

représentant du syndicat

représentant de la direction

Tableau 20 (suite) –Narration à quatre voix- Lakeside

**LAKESIDE (suite)**

<b>CONFLITS INTERPERSONNELS</b>		
I often felt there was very little support for me in the classroom. I often felt that when I referred students to the office little was done	I started to create a paper trail of office referral forms to try to solve this problem, it only documented the lack of support I had. This problem was not isolated to myself, it perpetuated throughout the school with several of my colleagues	
The assistance provided by the employer was both insufficient and inappropriate to help identify the areas of concern. There was insufficient follow-up after the initial administrative tasks were completed by the teacher.	The changes I saw in the teacher were mainly in the area of self confidence. She was doing so many things right but was not being affirmed or supported	I think that there is an excellent chance for the teacher to be successful with teaching if she is supported with the administration.

- enseignante
- consultante
- représentant du syndicat
- représentant de la direction

#### 4.6.2.4 Oakview

Les énoncés répertoriés dans le tableau 21 éclairent la situation de la dyade de Oakview en exposant les contradictions entre certains répondants. Comme au tableau 16, les quatre répondants perçoivent que le style personnel de communication de l'enseignante est un des problèmes. Les énoncés du tableau 21 permettent de préciser la nature des difficultés rencontrées dans ce domaine, soit la façon d'interagir de l'enseignante avec ses élèves.

Par la suite, l'enseignante et la consultante décrivent en détails les changements apportés à la pratique de l'enseignante. Elles indiquent que le travail qu'elles ont entrepris s'est concentré sur la façon de modifier les stratégies d'enseignement de l'enseignante. Le passage d'un enseignement centré sur l'enseignant et le produit de l'élève à un enseignement centré sur l'apprenant et le processus d'apprentissage ont réduit le stress qu'éprouvait l'enseignante et ont permis un style d'interaction plus relâché, moins strict et plus respectueux. Cela est confirmé par la représentante syndicale qui affirme que l'enseignante s'est améliorée dans sa manière de gérer la classe et qu'elle fait preuve de réflexion sur sa pratique. La représentante de la direction admet que plusieurs changements dans la pratique de l'enseignante sont survenus, mais insiste sur le fait que les problèmes d'interaction persistent. Enfin, l'enseignante et la consultante relèvent qu'il existe une situation de conflit interpersonnel entre l'enseignante et la direction; cela est appuyé par la représentante syndicale. Ces trois répondants affirment que l'enseignante est maintenant plus confiante, plus à l'aise dans sa pratique et peut mieux se défendre lorsqu'elle fait face à des critiques de la part de la direction. La consultante va jusqu'à dire que l'enseignante a peut-être subi du harcèlement de la part de la direction. Par ailleurs, la représentante de la direction indique que les difficultés relèvent des personnalités et que des changements dans ce domaine sont très difficiles. À aucun moment la représentante de la direction n'indique qu'il y a possibilité de conflit entre la direction et l'enseignant.



Tableau 21 –Narration à quatre voix- Oakview

**OAKVIEW**

DIFFICULTÉS IDENTIFIÉES	CHANGEMENTS APPORTÉS	ÉVALUATION DES CHANGEMENTS
<p>... to modify the intensity of my tone of voice when correcting students</p> <p>... develop strategies other than touch, for dealing with disruptive students in a more private way</p> <p>one version which held that the teacher had anger management issues that should remove her from teaching;</p> <p>Primary teacher past 50; using techniques for control that were considered to be too strict and structured for the current circumstances</p> <p>Creating a safe welcoming classroom environment modifying the ways students are corrected for misbehaviors</p>	<p><b>STYLE PERSONNEL DE COMMUNICATION</b></p> <p>I have found that my rapport with those students has become less stressful as I share their disciplining with others -in or outside of the classroom</p> <p>Insofar as correction of students goes, I have learned to ask for help with the more disruptive students (support teacher, teacher assistants, principal, etc).</p> <p>She tried to treat the kids in a different way, one which she thought was more respectful</p> <p>The teacher developed in ability to "relax" more with her own expectations.</p> <p><i>THE ISSUE OF THE INTENSITY OF CORRECTING STUDENTS REMAINS OF GRAVE CONCERN RESULTING IN ONGOING MONITORING</i></p>	<p>I find that by letting go of some of my perfectionist expectations, both academically and discipline - wise, I am actually enjoying my teaching far more, with much less stress on a day to day basis</p> <p>As a result, I think she will be a more tolerant teacher</p> <p>The teacher also developed greater confidence in her skills and especially in being able to assess her own behaviors and make adjustments</p> <p><i>IN THE SPECIFIC SITUATION HERE, THE ORIGINAL PROBLEM STILLS REMAINS AND THE BEHAVIOR ALTHOUGH MORE SPORADIC (DUE TO THE MONITORING) IS STILL OCCURRING AND HAS ESCALATED IN TERMS OF SERIOUSNESS</i></p>
<p>The teacher needed new approaches to classroom management that were less threatening to the youngsters</p> <p>Reducing stress associated with change</p>	<p><b>GESTION DE CLASSE/DISCIPLINE</b></p> <p>She decided just to relax and have fun with the kids having found that strictness, keeping the kids toeing the mark and not having fun just wasn't working</p> <p>...has developed greater skills for classroom management</p>	<p>Teacher communicated improved ability to assess her skills and review and reflect on her own behaviors. The teacher enjoyed the experience and became more at ease with her students and with herself</p>

enseignante

consultante

représentante du syndicat

représentante de la direction

\*\*\* *ITALIQUE* commentaires significatifs

Tableau 21 (suite) – Narration à quatre voix- OAKVIEW

**OAKVIEW (suite)**

<b>STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT</b>	
<p>I have learned to be less fussy/perfectionist about mechanical skills like printing, spelling in creative writing, appearance of finished products, noise level, work habits, and concentrate more on <u>the quality and the process of learning</u> rather than the outcomes in order to make learning a more enjoyable experience for students</p> <p>I have learned to use many metacognitive strategies to engage students in taking a more active part in their own learning</p> <p>...tried some more "adventurous" ways (i.e., open ended approach) with her students</p> <p>She started changing some of the ways in which she designed lessons, allowing for more student input and less teacher input</p> <p>So in other words, she added metacognition to her lessons, tried to build in a variety of lessons, some of which included student-led goals, and she relaxed and had more fun</p> <p>The teacher has attempted some new curriculum and classroom adaptations: e.g. students now sit in groups, more open ended activities</p>	<p>I find that by letting go of some of my perfectionist expectations, both academically and discipline - wise, I am actually enjoying my teaching far more, with much less stress on a day to day basis. Also, the students seem to be more relaxed and happy while they are also performing well academically. It seems to be a win - win situation</p> <p>I am indebted to the peer support program as it has helped me gain a new perspective on teaching as well as renewing my confidence</p> <p>She has made some pretty dramatic breakthroughs in this year of personal exploration</p>
	<p>Changes in teaching practice related to new ways to teach handwriting</p> <p>Grouping of students can result from the mentoring process</p>

 enseignante

 consultante

 représentante de la direction



Tableau 21 (suite) – Narration à quatre voix- OAKVIEW

**OAKVIEW (suite)**

<b>CONFLITS INTERPERSONNELS</b>		
<p>Although the union and I felt that the allegations were pure perceptions, and the process used to investigate them was less than fair, I decided to embark on this Peer Support Program in an effort to improve my teaching, as there's always room for improvement</p>	<p>She feels stronger, more courageous, and more able to tackle on her own those school issues and AO problems that arise. I have seen her grow confidence from my first visit to my third, even though her situation at school grew more adverse</p>	<p>This brings up my first point: if PSS, at "the bottom of it" found that a woman was being harassed, and we were part of helping it stop, helping her find her confidence, then that's good</p>
<p>this person was self-referred, was seeking help in all kinds of out-of-school ways, had asked for PSS, then why had the administrator not been friendly at all during the year, in a non-threatening way, why had the two administrators persisted in sending two more letters (or were about to) when they knew that this woman, under incredible pressure, was trying to teach, had invited me to assist her, and was already attempting to answer a letter from the College of Teachers explaining her previous years' behaviour</p>		<p>Particularly helpful in restoring the teacher's sense of confidence and ability to deal with the criticisms being made of her teaching</p>
		<p><i>CHANGES THAT REQUIRE A REVISITING OF HOW WE CORRECT STUDENTS AND WHAT IS AND IS NOT ACCEPTABLE BEHAVIOR ARE OFTEN LINKED TO PERSONALITY OR PERHAPS CONTROL ISSUES. THESE ARE MOST DIFFICULT TO MODIFY</i></p>

enseignante

consultante

représentante du syndicat

représentante de la direction

**\*\*\* ITALIQUE** commentaires significatifs

#### 4.6.2.5 St Paul

Au début, la situation à St Paul semble présenter des difficultés de gestion de classe (voir tableau 22). Cela est estimé par trois des répondants. De plus, l'enseignante affirme qu'elle veut augmenter son répertoire de stratégies d'enseignement et la consultante indique que des stratégies d'enseignement plus centrées sur l'apprenant aideraient à remédier aux difficultés de gestion de classe. Une fois la consultante sur place, il devient clair que les problèmes de santé de l'enseignante devraient occuper l'avant plan. La consultante indique que l'équipe a probablement sauvé la carrière de l'enseignante. La représentante syndicale dit qu'elle s'est sentie validée, que ses inquiétudes ont été confirmées par la consultante. Le représentant de la direction confirme que l'enseignante est en congé de maladie.

Tableau 22 – Narration à quatre voix – ST PAUL

ST PAUL	DIFFICULTÉS IDENTIFIÉES	CHANGEMENTS APPORTÉS	ÉVALUATION DES CHANGEMENTS
	<p><b>GESTION DE CLASSE/DISCIPLINE</b></p> <p>I learned where some of my major weaknesses were and I started trying to work on those based on the short conversational meetings with my peer support person</p>	<p>Certain observation made by the PSS person made me think about my situation and why I was doing certain things the way I do</p>	
<p>Just before a formal evaluation, I wanted an unbiased view of strengths and weaknesses and opinions/suggestions for how to handle them better</p> <p>Classroom management is the problem. Having a discipline plan and sticking to it is critical</p> <p>Being able to focus on the whole room and being proactive would be beneficial</p> <p>Issues with parents and students</p> <p>The administration perceived classroom management issues</p>			
	<p><b>STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT</b></p> <p>As a fairly new teacher I wanted to take part in a highly recommended program such as this to help me gather more teaching strategies as well</p> <p>She needs to acquire more strategies to meet the needs of the diversity of learners in her classroom. She teaches one lesson for all rather than pursuing different objectives within some lesson/unit according to students' needs, etc.</p>	<p>Not bad. Personally, I have not had as much of an opportunity to practice them as I would like to have had</p>	
		<p>She embarked on a series of voluntary stints in a variety of classrooms</p>	<p>Planning is great – daily/monthly</p>

enseignante

consultante

représentante du syndicat

représentant de la direction



Tableau 22 (suite) –Narration à quatre voix– ST PAUL

<b>SANTÉ</b>	
<p>It helped me to learn to take things one at a time and not try to do more therefore causing more stress</p>	<p>Very positive. I believe we (Admin. Officer, teacher and I) have salvaged her career which was indeed "on the line"</p>
<p>The teacher faced the previously denied health issues and how they were impacting on her performance (she is now on medical leave)</p>	<p>Having a peer support person helped validate my concerns (as local president) and we were able to convince the teacher it was an unhealthy situation</p>
<p>A slow recognition that it wasn't the fault of everyone else that conditions were not acceptable</p>	<p>Changes must be made but first the teacher must become healthy</p>
<p></p>	<p>The teacher in question went on a medical leave and has not returned to the classroom</p>

enseignante

consultante

représentante du syndicat

représentant de la direction

### 4.6.3 Synthèse

L'analyse des séquences d'événements révèle que les situations dans lesquelles se retrouvent les consultantes sont souvent plus complexes que prévu. Les énoncés des quatre partenaires dépeignent un portrait simple et direct dans la première colonne « avant l'intervention ». Par contre, les deux autres colonnes « pendant l'intervention » et « après l'intervention » indiquent qu'une fois l'intervention commencée, d'autres difficultés s'annoncent qu'il faut aborder avant tout, les changements entrepris ne sont pas toujours assez étendus ou durables. Une des consultantes l'exprime ainsi :

«I have been made aware of the layering of issues potentially present in a peer support case, particularly in the case of aging teachers. I sense that it is rarely a simple question of issues in the classroom alone that need to be addressed and that often, the situation will be linked to other issues – mental, physical, emotional - that may need to be addressed in order for long term changes to occur.»

### 4.7 Réseaux narratifs

À la suite de cette série de tableaux qui ont pour fonction de présenter des explications et de donner plus de détails sur la nature des difficultés rencontrées et des changements entrepris, l'analyse se poursuit avec la construction d'une série de réseaux narratifs, soit un réseau pour chacune des dyades. Ces réseaux incorporent des citations de chacun des partenaires afin de mieux raconter et comprendre l'histoire de chacune des dyades et d'en expliquer les enjeux (voir tableaux 23-27). Les citations des représentants du syndicat et des représentants de la direction enrichissent les propos tenus lors des entretiens avec les sujets. Ces réseaux narratifs tentent de montrer les positions de chacun des partenaires face aux problèmes et aux changements plutôt que de raconter les événements. Il est important de tenir compte de ces positions lors de l'analyse, afin de comprendre les convergences ou divergences entre les répondants. Même si les narrations à quatre voix (tableaux 18 à 22) indiquent qu'il y a parfois des conflits interpersonnels entre l'enseignante ou l'enseignant et la direction, les réseaux narratifs aident à comprendre la nature et l'impact de ces conflits. Ils permettent de percevoir s'il

y a des préjugés, des conflits, des croyances ou des attentes parmi les répondants qui pourraient influencer leurs propos sur les difficultés et les changements qui ont été entrepris. Le tout est contextualisé dans les relations interpersonnelles entre les partenaires et présente, le cas échéant, des indices de confiance, de manque de confiance, de communication efficace ou d'absence de communication.

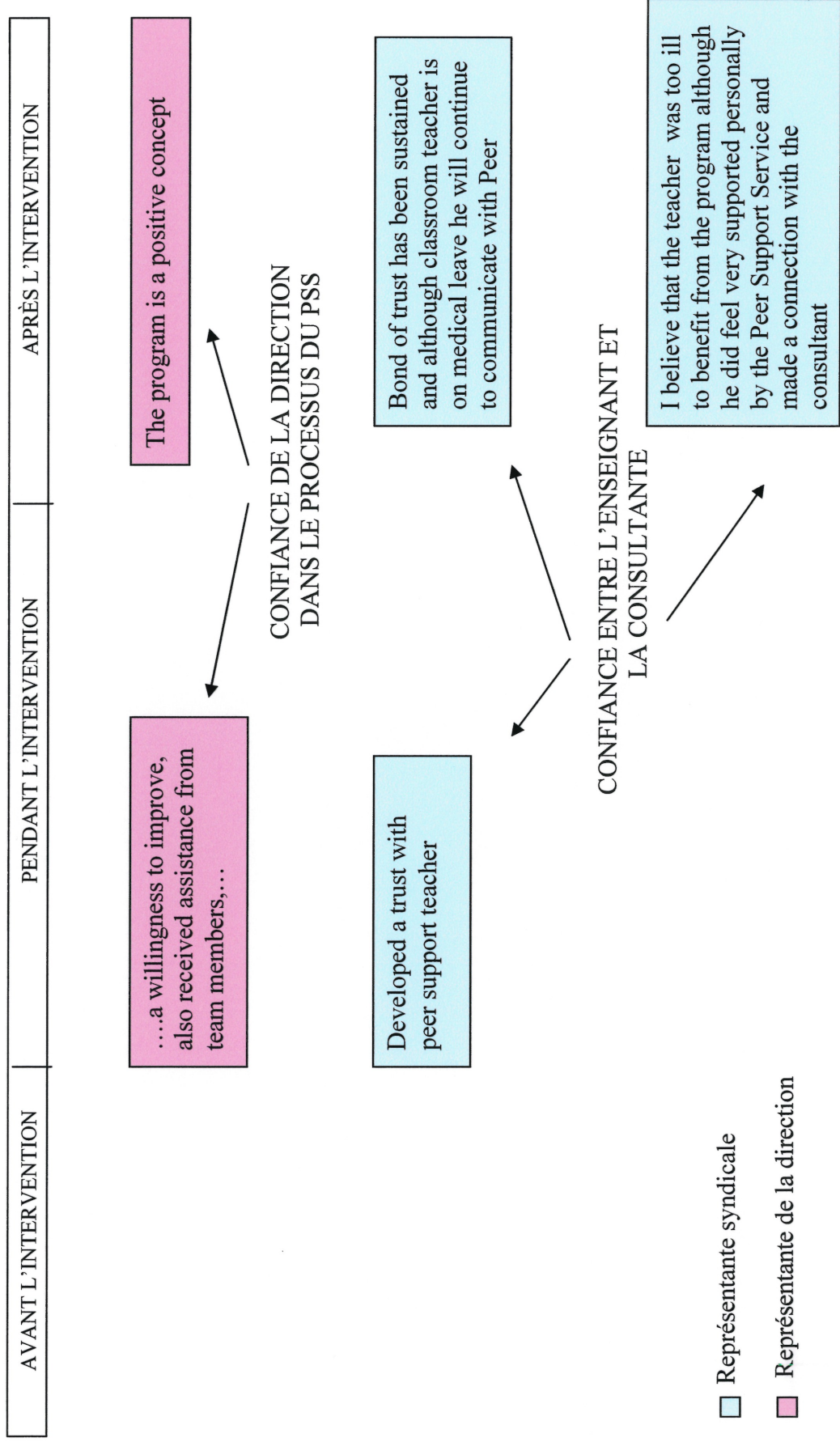
#### 4.7.1 Procédure et résultats

Les énoncés significatifs ont été tirés des questionnaires des quatre répondants d'une unité d'analyse, puis représentés sous forme de réseau incorporant des liens entre les énoncés ainsi qu'entre les énoncés et le concept de la confiance.

##### 4.7.1.1 Bridgeport

Le réseau narratif de la dyade de Bridgeport (voir tableau 23) permet de constater les relations de confiance entre les partenaires. Pendant l'intervention, la représentante de la direction explique que le processus du PSS engendre, chez l'enseignant, une volonté d'amorcer des changements dans sa pratique. La représentante syndicale constate qu'un rapport de confiance est établi entre l'enseignant et la consultante au point où elle mentionne que la relation enseignant-consultante demeurera même quand l'enseignant sera en congé de maladie. La représentante de la direction affirme que le processus du PSS est un concept positif.

Tableau 23 – Réseau narratif - Bridgeport



#### 4.7.1.2 Churchill

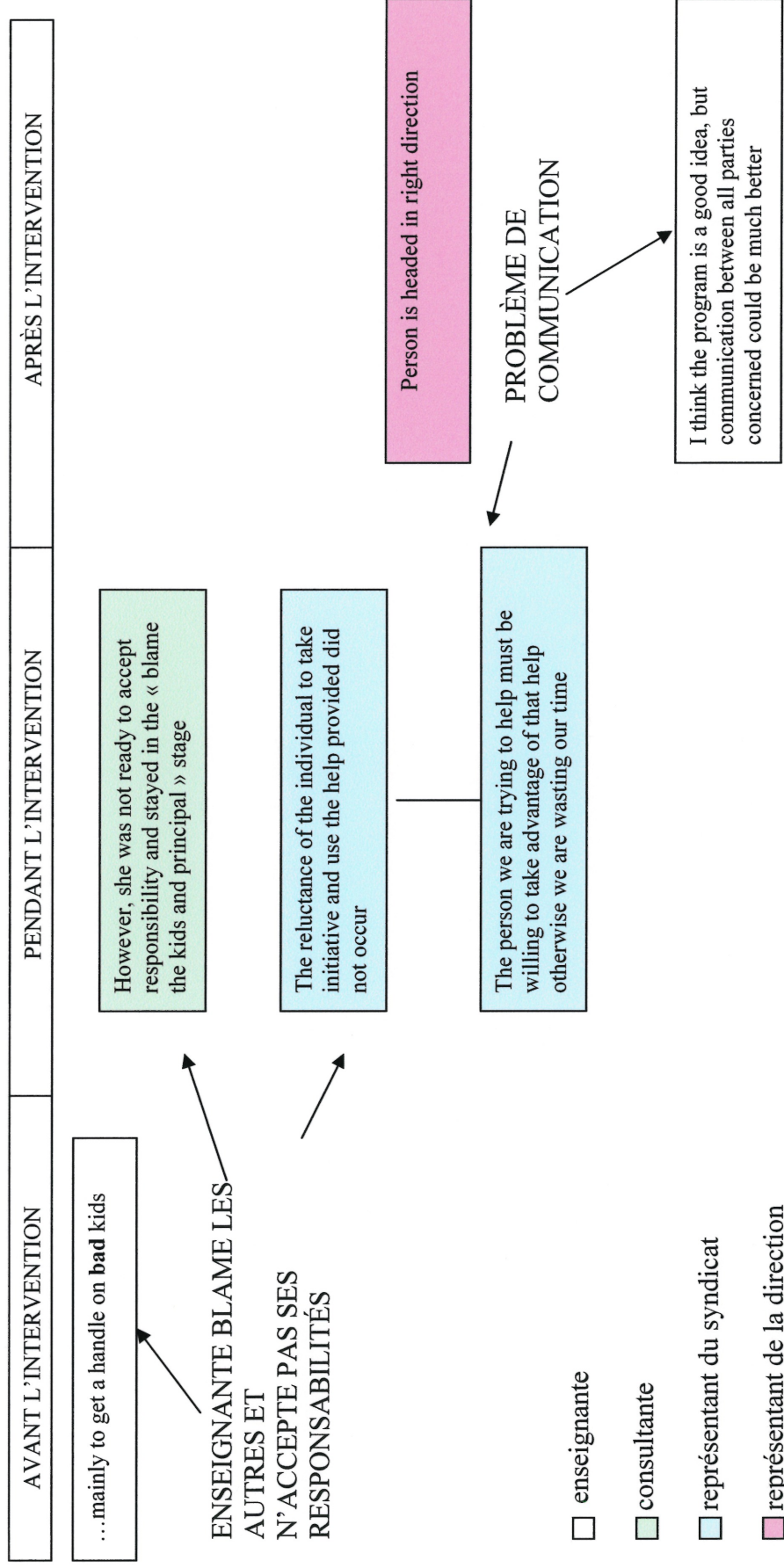
Le réseau narratif de la dyade de Churchill (voir tableau 24) permet de rassembler avec plus de précision les attentes de certains des partenaires. D'une part, la consultante exprime que l'enseignante « blâme » les autres des difficultés qu'elle rencontre. D'autre part, l'enseignante indique qu'elle a fait appel au service du PSS pour l'aider à gérer « the bad kids ».

Par ailleurs, le représentant syndical dit que l'enseignante n'a pas pris d'initiatives pour essayer d'améliorer sa pratique et ne s'est pas montrée prête à tirer profit du service. Pour le représentant syndical, le service du PSS offert à cette enseignante a été une perte de temps. La consultante soutient ce point de vue et propose, pour l'avenir, de mettre en place des préentrevues ou d'autres moyens de discerner si le PSS est en fait le service ajusté à la situation.

L'enseignante suggère que la communication entre les partenaires pourrait être plus efficace. Tandis que la consultante et le représentant syndical affirment que le service n'a pas pu aider l'enseignante, le représentant de la direction constate qu'il y a eu des changements dans la pratique de l'enseignante et que celle-ci s'oriente dans une bonne direction.



Tableau 24 – Réseau narratif - Churchill



#### 4.7.1.3 Lakeside

Le réseau narratif de la dyade de Lakeside (voir tableau 25) permet d'expliquer la divergence entre le représentant de la direction et les autres répondants en ce qui concerne le type de problèmes rencontrés et la nature des changements apportés. Les questionnaires ciblant les problèmes et les changements (voir tableau 15) indiquent que malgré le fait que trois des répondants mentionnent la possibilité de conflit entre la direction et l'enseignante, le représentant de la direction ne mentionne rien à ce sujet. Le réseau narratif (tableau 25) permet de construire des liens entre les expériences de l'enseignante, les observations du représentant syndical, les suggestions de la consultante et les attentes de la direction. L'enseignante déplore un manque de soutien de la part de la direction et avance que ce manque s'étend à plusieurs enseignantes et enseignants dans l'école. Le représentant syndical affirme que le soutien de la direction est insuffisant et inapproprié. L'enseignante indique que les changements entrepris sont profonds et à long terme et la consultante rapporte que l'enseignante est capable de maintenir ces changements dans sa pratique avec le soutien de la direction. Pour sa part, la direction maintient que des changements d'attitude au plan du professionnalisme sont nécessaires. La direction espère que le PSS aura du succès à cet égard.



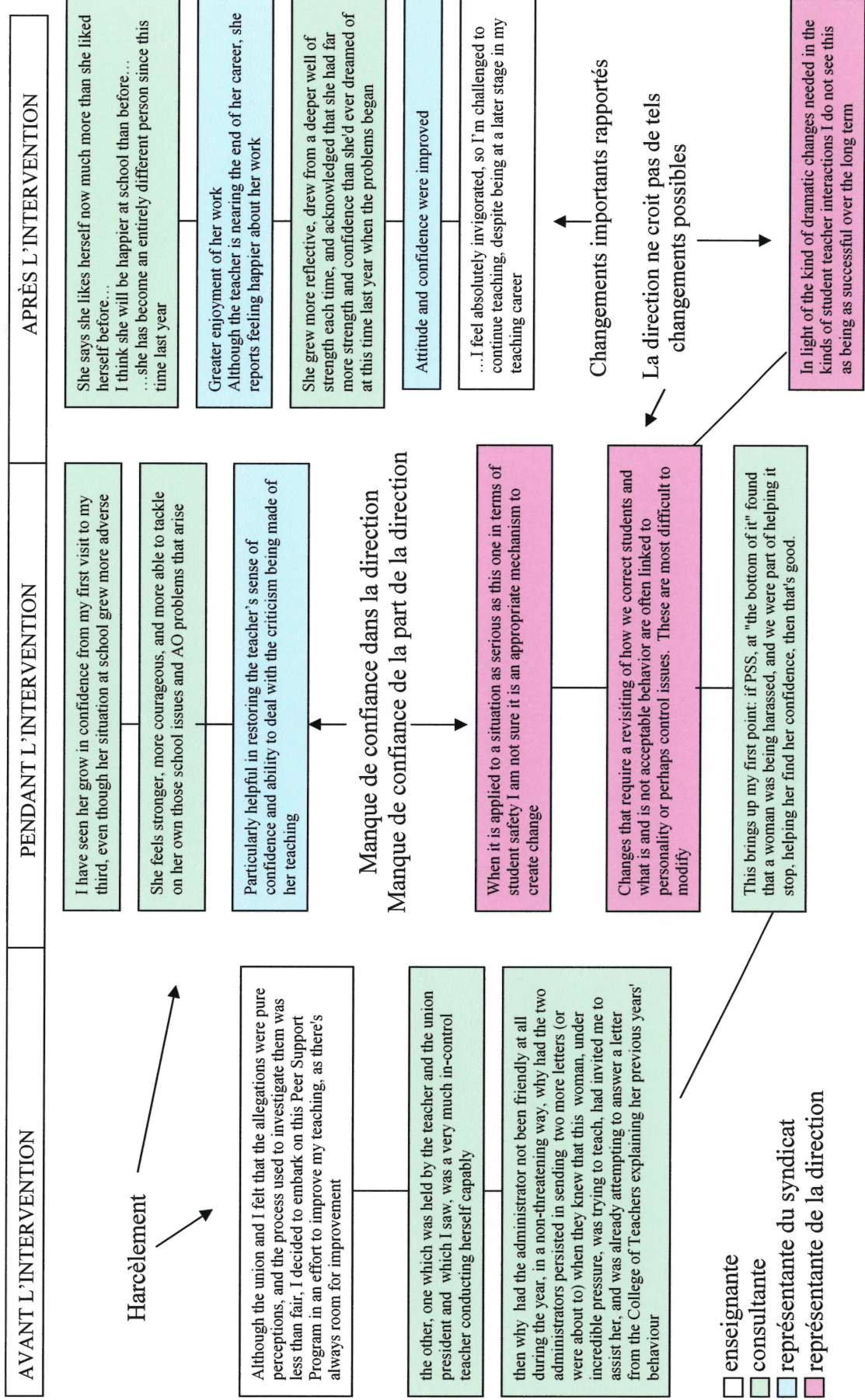
#### 4.7.1.4 Oakview

Le réseau narratif de la dyade de Oakview (tableau 26) illustre des relations encore plus complexes entre les partenaires. Sur un premier plan, il y a divergence entre les réponses de la représentante de la direction et celles des autres répondants. Dès le début du processus, l'enseignante indique que les perceptions de la direction sont à la base d'une investigation injuste. Malgré cela, elle affirme qu'il y a toujours possibilité d'amélioration et que c'est pour cette raison qu'elle s'est inscrite au PSS. La consultante observe que l'enseignante maintient le contrôle dans sa pratique et se demande pourquoi la direction persiste dans ses pressions sur une enseignante qui se trouve déjà en situation de stress. La consultante et la représentante syndicale observent des changements dans la pratique et dans l'estime de soi de l'enseignante. La consultante réitère durant l'intervention son impression de possibilité de harcèlement de la part de la direction.

Le réseau narratif construit des liens entre les perceptions et les expériences de l'enseignante, les observations de la consultante et de la représentante syndicale et les convictions de la représentante de la direction. L'enseignante, la consultante et la représentante syndicale rapportent que des changements profonds ont été entrepris avec succès. L'enseignante va même jusqu'à dire qu'elle se sent à nouveau stimulée. Par contre, la représentante de la direction maintient que de tels changements ne peuvent être soutenus durant une longue période, que les changements nécessaires sont reliés à la personnalité et que ce type de changements est très difficile à accomplir.



Tableau 26 – Réseau narratif – Oakview



#### 4.7.1.5 St Paul

Le réseau narratif de la dyade de St Paul (tableau 27) aide à comprendre ce qui s'est passé dans cette situation. Les questionnaires sur les problèmes et les changements (tableau 17) indiquent que ce n'est que lors du processus du PSS que des problèmes de santé se sont révélés. Dans le réseau narratif, l'enseignante dit que la direction n'offre pas de soutien et le représentant de la direction dit que l'enseignante ne « voit » pas les mêmes problèmes que la direction. De plus, le représentant de la direction indique que le processus du PSS n'est peut-être pas la meilleure façon de résoudre les difficultés rencontrées par l'enseignante.

Tableau 27 – Réseau narratif – St Paul

AVANT L'INTERVENTION	PENDANT L'INTERVENTION	APRÈS L'INTERVENTION
----------------------	------------------------	----------------------

Administrative officer not being supportive

CONFLIT ENTRE L'ENSEIGNANTE ET LA DIRECTION

The teacher did not see the same (problems)

For the class and the school, that teacher is not a good fit with the type of student we have here. In another setting that teacher may shine. Perhaps this situation will force her to look for a better "fit"

LA DIRECTION NE PENSE PAS QUE LE PROCESSUS DU PSS SOIT LA MEILLEURE SOLUTION

enseignante

consultante

représentante du syndicat

représentant de la direction

#### 4.7.2 Synthèse

Les réseaux narratifs permettent de représenter sous forme concise et visuelle certains aspects de la confiance et de la communication à l'intérieur de la relation enseignant-consultant. Les répondants enrichissent les propos tenus à ce sujet lors des entretiens. Les réseaux montrent la confiance comme étant une fonction importante dans chacune des unités d'analyse.



## CHAPITRE V

### DISCUSSION

Les dyades enseignants-consultantes étudiées sont toutes dans une situation semblable. L'enseignante ou enseignant se trouve dans une situation professionnelle précaire et une évaluation statutaire a été suspendue afin de donner à l'enseignante ou l'enseignant le temps et le soutien nécessaires à l'amélioration de sa pratique et à la stabilisation de son emploi. Par ailleurs, chaque dyade est unique puisque les difficultés rencontrées par les enseignantes et l'enseignant sont différentes, leurs personnalités sont différentes, leurs attentes et leurs attitudes vis-à-vis la consultante et le processus du PSS sont donc distinctes. De plus, les consultantes se trouvent dans des situations uniques, ont chacune un style de communication propre qui conditionne la façon d'aborder la relation avec l'enseignante ou enseignant. Enfin, les conditions extérieures (griefs, plaintes, etc.) changent d'une situation à l'autre, ce qui peut aussi influencer le degré de réceptivité de l'enseignante ou l'enseignant.

Ce chapitre examine les patrons émergeant des cinq histoires. Plus précisément, l'importance accordée à certaines catégories et sous catégories de la confiance et les liens qui existent entre la présence de certaines catégories et l'établissement ainsi que le maintien de la confiance est discutée; les patrons entre les catégories de la confiance d'une part et les changements apportés d'autre part sont aussi examinés. Enfin, cette discussion se termine avec l'exposition des limites de notre recherche.

#### 5.1 La confiance

Cette partie de la discussion présente les catégories et sous catégories de la confiance qui ressortent dans toutes les unités d'analyse et tente d'expliquer leur relation. De plus, nous examinons comment l'absence des catégories a pu nuire à l'établissement ou au

maintien de la confiance. Enfin, nous nous pencherons sur la relation entre la confiance et les changements rapportés.

### 5.1.1 La démonstration de la confiance

Les dyades ont toutes vécu une expérience unique, ne serait-ce que parce que chacune est composée d'individus différents. Il est facile de constater les différences entre les dyades uniquement par l'intensité et la qualité du discours de chacune. Rappelons que, dans l'analyse des entretiens et des journaux, les citations sont codées selon la présence d'un élément et que l'examen du nombre de citations codées permet d'induire la relation de confiance. Par exemple, la dyade de Churchill compte 34 citations codées tandis que la dyade de Oakview en compte 140. Cette richesse d'énoncés de la dyade de Oakview reflète la grande qualité de leur relation, la présence claire d'une relation de confiance entre les deux sujets.

Par ailleurs, l'enseignant de la dyade de Bridgeport et l'enseignante de la dyade de Churchill avaient respectivement seulement 19 et 13 citations codables, alors que les enseignantes des trois autres dyades avaient entre 43 et 60 citations codables. Les dyades de Bridgeport et Churchill sont celles où semble paraître un manque de confiance de la part des enseignants, et ce faible taux de citations codables en est un indice. Un autre cas particulier est celui du discours de la consultante de la dyade de Churchill qui compte 21 citations codables, comparativement aux autres consultantes qui ont de 59 à 80 citations codables. Encore une fois, ces taux peuvent refléter le manque de confiance que la consultante de Churchill a ressenti en regard de l'engagement de l'enseignante.

Les dix sujets des cinq dyades affichent un bon degré de confiance dans leur relation, certains plus que d'autres. Les enseignantes et l'enseignant ont exprimé leur reconnaissance envers leur consultante, en disant qu'il a été facile de lui faire confiance dès le début de la relation et que, pour la plupart, ils ont continué de faire confiance à leur consultante pour des raisons assez similaires.

Les consultantes ont aussi reconnu la présence de confiance, mais deux d'entre elles, de Bridgeport et de Churchill, ont exprimé quelques réserves.

Toutes les catégories de la confiance sont mentionnées parmi les cinq unités d'analyse. Afin d'approfondir l'analyse et de déterminer les catégories qui semblent avoir le plus d'influence sur l'établissement et le maintien de la confiance à l'intérieur des relations du programme PSS, il faut examiner horizontalement leur présence et leur fréquence dans toutes les dyades à la fois, puis verticalement leur impact dans une dyade en particulier. À cette fin, l'organisation de la discussion procède pour chacune des catégories de la confiance selon la définition de Tschannen-Moran et Hoy (2000) :

Nous allons tout d'abord revenir sur les notions de vulnérabilité et d'assurance avant d'aborder les construits de bienfaisance, de fiabilité, de compétence, d'honnêteté et d'ouverture.

#### 5.1.1.1 La vulnérabilité

La vulnérabilité est une catégorie de la confiance qui relève de l'enseignante ou de l'enseignant plutôt que de la consultante. La vulnérabilité, comme l'assurance, est difficile à rendre opératoire parce que les enseignantes et l'enseignant ont tendance à définir les qualités de la consultante qui les incitent à faire confiance plutôt qu'à décrire leur propre état d'esprit ou la situation dans laquelle ils se trouvent. Les enseignantes et l'enseignant se sont surtout prononcés sur le fait qu'ils étaient prêts à changer leur pratique. Ils avouent être conscients que des changements importants doivent se produire dans leur enseignement.

Les enseignantes et l'enseignant se sont dits prêts à changer leur pratique, c'est pourquoi ils ont fait appel au programme PSS. Ainsi, dès le départ, leur participation au programme PSS indique qu'ils se mettent dans une position de vulnérabilité. Les consultantes affirment que dès la première rencontre, les enseignantes et l'enseignant ont exprimé leur vulnérabilité en avouant qu'ils savaient devoir effectuer des changements

afin d'améliorer leur pratique. L'enseignant de Bridgeport savait qu'il avait besoin d'aide pour sa planification, l'évaluation de ses élèves et la gestion de classe. L'enseignante de Lakeside a exprimé avoir besoin d'aide pour la gestion de classe et la planification. L'enseignante de Oakview savait qu'elle parlait trop et qu'elle devait changer son approche, mais ne savait pas comment s'y prendre. L'enseignante de St Paul savait que ses heures de travail étaient trop longues pour les résultats qu'elle obtenait et qu'elle avait besoin de changer sa gestion de classe et sa planification. Les consultantes ont exprimé que les enseignantes et l'enseignant avec qui elles ont travaillé étaient prêts, même parfois avides, d'effectuer des changements dans leur pratique.

La vulnérabilité est difficile à exprimer car elle demande une grande sensibilité et une ouverture qui expose les faiblesses et les blessures. Il s'agit de la facette la plus privée d'une personne. L'expression de la vulnérabilité exige qu'on mette son orgueil de côté pour exposer son côté vulnérable. Les enseignantes et l'enseignant ont exprimé et démontré qu'ils savaient que des changements devaient se produire afin de pouvoir préserver leur carrière en enseignement.

Deux des sous-catégories de la vulnérabilité ne sont presque jamais mentionnées. La première est que l'enseignante ou l'enseignant est conscient que la consultante prend un risque afin de lui venir en aide. Les enseignantes ou les enseignants qui font appel au programme PSS subissent un très haut niveau de stress et on remarque qu'ils ne sont pas conscients de ce que les autres personnes autour d'eux ressentent ou jusqu'à quel point celles-ci atteignent la limite de leur compétence pour leur venir en aide.

L'autre sous-catégorie de la vulnérabilité, qui n'est presque jamais mentionnée par les enseignantes et enseignant, est l'admission que leur situation professionnelle ne peut être améliorée sans l'aide de la consultante. À l'exception de l'enseignante de Churchill, toutes les enseignantes et l'enseignant démontrent par leur persistance qu'ils se fient à la consultante pour effectuer les changements nécessaires à une amélioration de la situation. Il est possible qu'ils ne mentionnent pas ce fait dans les entretiens parce qu'ils le prennent pour acquis.

L'absence de citations codées de ces deux sous-catégories indique que ni les enseignantes ou l'enseignant, ni les consultantes ne les considèrent assez importantes dans l'établissement ou le maintien de la confiance. Par contre, tous s'entendent à l'effet que la vulnérabilité fait partie de la confiance. D'ailleurs, la dyade de Churchill n'a aucune mention de la vulnérabilité et cette consultante pense que le manque d'admission de vulnérabilité de la part de l'enseignante a contribué à son absence d'engagement. Le cas de Churchill est un exemple où le manque de vulnérabilité contribue à un manque de confiance.

Ces faits confirment que cette catégorie est essentielle à la confiance, car sans la vulnérabilité, la confiance n'est pas requise puisque les résultats de la relation sont sans conséquences importantes (Mishra 1996). Cette relation de cause à effet est appuyée par Tschannen-Moran et Hoy (2000) qui affirment que la vulnérabilité doit être présente pour qu'il y ait une situation qui exige la confiance; elle demeure néanmoins difficile à évaluer avec justesse.

#### 5.1.1.2 L'assurance

L'assurance, comme la vulnérabilité, relève de l'enseignante ou de l'enseignant plutôt que de la consultante. Selon Tschannen-Moran et Hoy (2000), l'assurance, c'est vivre une période d'incertitude où il faut prendre des risques, tout en ayant la certitude que l'autre personne fera preuve de bienfaisance, de compétence, de fiabilité, d'honnêteté et d'ouverture. C'est être conscient que la situation est précaire et que la période est transitoire. Cette catégorie est difficile à dégager des entretiens puisque ce n'est pas une action qui peut être décrite concrètement, mais plutôt un état d'être. Malgré ces difficultés, la présence de cette catégorie parvient à être identifiée chez quatre des cinq dyades. Les enseignantes et l'enseignant mentionnent moins souvent cette catégorie de la confiance parce que certains d'entre eux, surtout ceux en début de carrière, ne sont pas conscients de la gravité de la situation dans laquelle ils se trouvent. Pour d'autres, c'est un point sensible dont ils ne veulent pas discuter ouvertement.

Les consultantes mentionnent souvent que l'enseignante ou l'enseignant avec qui elles travaillent ne semble pas être conscient de la gravité de la situation, mais qu'elle ou il semble prêt à leur faire confiance et semble croire qu'elle l'aidera à se sortir de la situation difficile dans laquelle elle ou il se trouve. La consultante de Bridgeport exprime que l'enseignant ne voulait pas s'engager pleinement dans le processus, mais que des pressions externes le poussaient à faire appel au programme PSS. Il a avoué se sentir dans une période transitoire. La consultante de Churchill a été contrariée du fait que l'enseignante n'avait pas la moindre idée de la gravité de la situation et que celle-ci ne faisait aucune démarche pour s'informer si une évaluation statutaire aurait lieu (voir tableau 12 page 76 : Réseau – catégorie de la fiabilité – Churchill). La consultante de Lakeside affirme que l'enseignante était très consciente des difficultés de sa situation, qu'elle était prête à prendre des risques pour améliorer sa situation. La consultante de Oakview raconte comment l'enseignante a décrit en détail la situation précaire dans laquelle elle se trouvait, les lettres de plaintes au Collège des enseignantes et enseignants de la Colombie-Britannique et qu'elle était intéressée à prendre des risques dans son enseignement et sa vie personnelle pour effectuer des changements. La consultante de St Paul indique que l'enseignante se savait dans une situation d'impasse, qu'elle ne savait pas comment s'en sortir et se trouvait prête à adopter les suggestions de la consultante.

L'assurance est difficile à évaluer pour les mêmes raisons que la vulnérabilité. Cette catégorie est importante pour susciter la confiance et la plupart des dyades la mentionnent. Les enseignantes et l'enseignant sont moins loquaces à ce sujet, parce qu'ils se sentent menacés ou qu'ils ne sont pas conscients de la gravité de leur situation. Il reste que les enseignants doivent connaître un degré d'assurance pour accepter de participer au processus du PSS. De fait, même si les entretiens n'en font pas souvent mention, leur participation au programme PSS indique que ces enseignantes et cet enseignant ont conscience d'être dans une situation précaire et transitoire et qu'ils ont des risques à prendre. L'exception est l'enseignante de Churchill pour qui le processus du PSS ne semble pas très clair. Selon la consultante de Churchill, l'enseignante ne sait pas quels sont les buts du PSS. Elle ne se sent pas vulnérable, n'envisage pas la situation

comme étant précaire ou transitoire et ne semble pas comprendre pourquoi elle participe à un tel exercice.

Rempel, Holmes et Zanna (1985) indiquent que la foi (faith) est une dimension de la confiance. Leur description de cette dimension combine l'assurance et la vulnérabilité. Pour Tschannen-Moran et Hoy (2000), l'assurance et la vulnérabilité vont de pair. Ils indiquent que la présence de ces deux catégories prédispose un sujet à faire confiance à l'autre. C'est le cas de nos observations dans les dyades de Bridgeport, Lakeside, Oakview et St Paul.

#### 5.1.1.3 La bienfaisance

La bienfaisance fait partie des cinq prochaines catégories de la confiance dont l'opérationnalisation découle des actions de la consultante plutôt que de l'état d'esprit de l'enseignante ou l'enseignant. La présence de bienfaisance est mentionnée dans chacune des dyades et cette catégorie de la confiance se manifeste avec un haut taux de fréquence dans le contenu, et ce dans toutes les dyades. Toutes les enseignantes et l'enseignant déclarent que les bonnes intentions de leur consultante ont été primordiales pour provoquer et maintenir leur confiance. Les enseignantes et l'enseignant accordent beaucoup d'importance au fait que la consultante a été là pour les aider à analyser leurs difficultés et à y remédier, pour les soutenir pendant une période difficile et pour les encourager à continuer d'améliorer leur enseignement. Tous expriment que leur consultante a manifesté un intérêt sincère envers leur bien-être personnel autant que professionnel; de plus, selon eux, la consultante n'avait aucun autre but que celui d'aider et de soutenir du mieux possible l'enseignante ou l'enseignant avec qui elle était en relation.

Les consultantes ont offert beaucoup de soutien émotionnel et psychologique aux enseignantes et à l'enseignant tout au long du processus. L'enseignant de Bridgeport mentionne que le soutien émotionnel a été important pour lui. L'enseignante de Churchill indique qu'elle a été surprise du dévouement de sa consultante à plusieurs

niveaux. Celle-ci s'est même inquiétée d'une absence soudaine de l'enseignante et a contacté le conseiller syndical pour s'assurer que l'enseignante ne serait pas pénalisée. L'enseignante explique que ce degré de dévouement ne peut qu'inspirer la confiance. Celle de Lakeside affirme qu'elle est prête à quitter l'enseignement et que c'est le soutien émotionnel et l'encouragement de la consultante qui lui a donné la volonté de faire face à ses difficultés et d'entamer un programme de perfectionnement pour les surmonter. Celle de Oakview fait face à maintes accusations de comportements violents envers ses élèves et explique que le soutien émotionnel et le dévouement de la consultante lui ont donné le courage d'entreprendre des changements et de combattre les accusations. L'enseignante de St Paul exprime sa surprise que quelqu'un qui habite si loin et mène une vie si occupée puisse s'intéresser à ses difficultés et à son bien être. Ce dévouement a engendré sa confiance envers la consultante.

Les consultantes expriment l'importance de la bienfaisance pour établir et maintenir la confiance. Plusieurs racontent que c'est en faisant preuve de bienfaisance au tout début de la relation que la confiance s'est engagée, la relation étant à peine entamée. De plus, certaines consultantes expliquent que faire preuve de bienfaisance fait partie de leur rôle en tant que consultante du PSS et vont jusqu'à dire que sans la bienfaisance, il n'y aurait pas de confiance.

Tous s'entendent sur le fait que la bienfaisance est un élément clé pour déclencher la confiance. Malgré les divers degrés de confiance, toutes les enseignantes et l'enseignant indiquent à plusieurs reprises que leur consultante a fait preuve de bienfaisance et toutes les consultantes affirment aussi avoir fait preuve de bienfaisance et considérer cet élément nécessaire pour établir la confiance.

Les enseignantes et les enseignants en exercice qui participent en tant que consultantes ou consultants du PSS font nécessairement preuve de bienfaisance puisque qu'il s'agit de bénévolat. Elles ou ils ont choisi d'aider des collègues en difficultés. Avant même de rencontrer une enseignante ou un enseignant, le fait qu'ils sont consultants du PSS est une preuve de bienfaisance. Selon Tschannen-Moran et Hoy (2000), la bienfaisance



ressort dans plusieurs études portant sur la confiance, mais cette catégorie ressort plus souvent dans des études cliniques ou des études de relations de couples intimes. Athos et Gabarro (1978), dans leur étude des relations entre employeur et employé, identifient la bienfaisance comme catégorie importante de la confiance. Tschannen-Moran et Hoy (2000) identifient cette catégorie comme intrinsèque à la confiance. Les enseignantes et l'enseignant de notre étude ainsi que les consultantes du PSS confirment la théorie de Tschannen-Moran et Hoy. Non seulement les sujets considèrent cette catégorie centrale, mais le haut taux de fréquence et les propos tenus dans leur discours indiquent que, pour eux, cette catégorie est une des plus importantes du construit de la confiance.

#### 5.1.1.4 La fiabilité

La fiabilité est une catégorie du construit de la confiance qui se manifeste dans toutes les dyades. Cette catégorie de la confiance est mentionnée par toutes les dyades et trois d'entre elles, Bridgeport, Churchill (3<sup>e</sup> rang) et St Paul (1<sup>er</sup> rang), lui accordent une importance, manifestée avec un haut taux de fréquence dans le contenu de leur discours. Il faut noter que les discours des deux autres dyades, Lakeside et Oakview, indiquent un haut taux de fréquence pour cette catégorie, mais pour ces deux dyades le taux de fréquence n'est pas aussi élevé que pour certaines autres catégories (voir tableau 5 page 64 : Données codées des journaux et des entretiens – Lakeside et tableau 6 page 66 : Données codées des journaux et des entretiens – Oakview). Les enseignantes et l'enseignant témoignent de l'importance de la fiabilité dans le maintien de la confiance. La confidentialité de la relation et du processus du PSS est importante pour toutes les enseignantes et l'enseignant. Rappelons qu'une des caractéristiques propres au programme PSS est que tout ce que la consultante observe, discute et note ne peut être partagé lors de démarches postérieures (griefs, évaluations, lettres de référence, etc.), que les résultats soient positifs ou négatifs. Cet aspect du programme est unique et apprécié.

De plus, les enseignantes et l'enseignant indiquent que le fait que leur consultante réponde à leurs besoins spécifiques est important. Un autre aspect mentionné par les

enseignantes et les enseignants est que les consultantes offrent un suivi fiable et continu jusqu'à la fin. Tous disent que ces caractéristiques agissent sur le maintien de leur confiance.

En dehors des observations en classe et des discussions qui ont lieu avant et après celles-ci, les consultantes passent de nombreuses heures au téléphone, à envoyer des courriels, à chercher des ressources appropriées et courantes et à organiser des réunions ou des visites pour répondre aux besoins de l'enseignante ou l'enseignant avec qui elles travaillent.

L'enseignant de Bridgeport a reçu un courriel détaillé qui résumait chaque observation et chaque discussion. De plus, sa consultante s'est penchée sur le problème de sa condition médicale et a poursuivi son soutien avec des réunions et des négociations pour obtenir un congé de maladie jusqu'en juin, puis un transfert à un niveau scolaire plus approprié en septembre 2002. La consultante de Churchill a organisé des visites avec plusieurs enseignants en diverses matières et a provoqué un contact avec le conseiller syndical pour s'assurer que l'enseignante ne serait pas pénalisée pour une absence soudaine et non médicale. La consultante de Lakeside a organisé une visite dans sa commission scolaire pour l'enseignante et rencontré les représentants de la direction et de la communauté pour éviter une situation sérieuse de bris de grève. La consultante de Oakview a prêté ses propres ressources didactiques à l'enseignante, effectué des recherches auprès du régime des pensions et rencontré la représentante syndicale à maintes reprises pour aider à combattre les lettres de réprimande envoyées au Collège des enseignants et enseignantes de la Colombie-Britannique. La consultante de St Paul a rencontré certains enseignants de l'école pour partager des stratégies de soutien et mettre sur pied un système pour soutenir l'enseignante pendant son absence. De plus, la consultante a lu et synthétisé les informations des dossiers des élèves pour aider l'enseignante à mieux planifier son enseignement. Enfin, elle a organisé et participé à des jeux de rôle pour aider l'enseignante à prendre ses responsabilités au sujet de ses difficultés médicales.

Les consultantes considèrent cette catégorie du construit de la confiance importante parce que c'est la fiabilité qui fait que le travail s'accomplit ou non. Sans suivi, le programme tombe à l'eau. Les consultantes consacrent autant, sinon plus, de temps au suivi qu'aux observations en classe. Cet acharnement à couvrir tous les buts, à prendre chaque difficulté de front et à tenter de résoudre chaque problème contribue à un suivi fiable. L'enseignante ou l'enseignant se sent entre bonnes mains et sait que la consultante fera ce qu'elle a dit qu'elle ferait. Pour tous, cette attitude contribue à maintenir la confiance.

Par ailleurs, dans le cas de la dyade de Churchill, c'est le degré de fiabilité qui remet en question le maintien de la confiance (voir tableau 12 page 76: Réseau – catégorie de la fiabilité – Churchill). La consultante pense que l'enseignante n'est pas fiable dans le sens où celle-ci ne s'engage pas dans le processus de changement et, selon la consultante, l'enseignante ne prend aucune initiative ou ne fait pas sa part de suivi : malgré les suggestions de la consultante, l'enseignante ne s'inscrit pas à la conférence des enseignantes et des enseignants en début de carrière, elle ne contacte pas le président syndical au sujet de son évaluation statutaire et elle annule les visites qui sont organisées par la consultante. D'autre part, l'enseignante dit que c'est la consultante qui manque de fiabilité, car elle n'a donné aucun signe de vie pendant plusieurs semaines. Cette absence de communication remet en question la confiance qu'elle a envers la consultante.

Plusieurs études établissent le rôle important de la fiabilité dans le construit de la confiance. Les études de Johnson-George et Swap (1982), de Rempel, Holmes et Zama (1985), de Fukayama (1995), Cummings et Bromiley (1996) et celles de Tschannen-Moran et Hoy (2000) concluent que la fiabilité est une catégorie importante du construit de la confiance. Selon les recherches, le suivi fiable et le fait que l'on puisse compter sur l'autre personne sont des sous-catégories importantes de la fiabilité. Parmi les sous-catégories du caractère dans la recherche de Athos et Gabarro (1978), la discrétion joue un rôle important; notre étude confirme ce concept, car la confidentialité ressort comme étant un élément important de la fiabilité. Notre recherche semble aller en sens inverse de celle de Glass (1995) qui affirme qu'on ne peut pas dissocier l'évaluation statutaire de

l'amélioration de l'enseignement. Glass maintient que l'amélioration de l'enseignement est liée à une évaluation continue de la performance et qu'elle dépend de celle-ci. Notre recherche indique que la confidentialité est importante pour maintenir la confiance dans la relation d'accompagnement, qu'elle agit sur la volonté et l'engagement de l'enseignante ou l'enseignant à prendre des risques. Il n'y aurait pas de confidentialité et alors un manque de confiance si la consultante du PSS partageait ses informations et ses expériences avec l'équipe d'évaluation. La confidentialité n'est pas incluse dans le construit de la confiance de la définition de Tschannen-Moran et Hoy. Dans le cadre du PSS, la confidentialité est cruciale et essentielle afin d'établir et maintenir la confiance. À cette fin, elle est ajoutée comme sous-catégorie au construit de la fiabilité préalablement défini par Tschannen-Moran et Hoy (2000).

#### 5.1.1.5 La compétence

La compétence est, avec la bienfaisance, la catégorie du construit de la confiance revêtant la plus grande importance. Comme la bienfaisance, la compétence est présente dans toutes les dyades et se manifeste avec un haut taux de fréquence dans le contenu des discours de toutes les dyades. Toutes les enseignantes et l'enseignant indiquent que sans la compétence, en enseignement ou en accompagnement, il serait difficile de faire confiance à la consultante. La compétence se voit attribuer un rôle plus important pour le maintien que pour l'établissement de la confiance. Au début de la relation, d'autres dimensions entrent en jeu, mais une fois le travail de l'accompagnement entamé, la compétence devient obligatoire pour maintenir la confiance.

Les enseignantes et l'enseignant jugent importante la notion de compétence. Chacun, à sa manière, décrit comment la compétence de la consultante agit non seulement sur le maintien de la confiance, mais aussi sur l'engagement au changement. L'enseignant de Bridgeport affirme qu'il a appliqué les suggestions de la consultante dans sa classe. L'enseignante de Churchill indique aussi qu'elle a mis en œuvre certaines des suggestions de sa consultante et que d'autres seront mises en œuvre en septembre lors de la rentrée. L'enseignante de Lakeside déclare que la compétence de la consultante, non

seulement en enseignement mais aussi en accompagnement, a contribué grandement à maintenir sa confiance. Celle-ci a partagé des stratégies d'enseignement et des approches de discipline pour la gestion de la classe; elle a aidé l'enseignante à identifier ses forces et ses faiblesses et elle est intervenue en faveur de l'enseignante auprès de la direction et de la communauté lors de la grève. L'enseignante de Oakview dit que la consultante a appliqué des stratégies d'enseignement dans sa classe et en voyant ses élèves réagir positivement à cette nouvelle approche, elle s'est sentie entre bonnes mains. Elle affirme que sa confiance a été renforcée, car elle a ressenti que la consultante pouvait et savait faire ce qu'elle prônait. L'enseignante de St Paul a été impressionnée par la compétence de la consultante dans le domaine de l'accompagnement. Celle-ci a travaillé avec l'enseignante pour l'aider à faire face à ses difficultés médicales, puis à entreprendre les démarches nécessaires pour résoudre ces difficultés. Par la suite, la consultante a passé plusieurs jours en réunion avec les représentants syndicaux et ceux de la direction afin de négocier un congé de maladie et éventuellement un retour en classe.

Toutes les enseignantes et l'enseignant sont unanimes à l'effet que la compétence est cruciale pour maintenir la confiance. Sans la compétence, la confiance dans le processus d'accompagnement diminue. Les sujets demeurent peut-être amis ou collègues, mais l'engagement vers le changement dépend de la confiance envers la personne et envers ses compétences.

Les consultantes confirment que la compétence joue un rôle important dans leur relation d'accompagnement. Plusieurs indiquent qu'elles ont présenté leur compétence dès le départ en parlant de leur expérience variée en enseignement, pour créer déjà un certain degré de confiance. Toutes s'entendent sur le fait que leur compétence a une grande influence sur le maintien de la confiance. Les consultantes maintiennent la confiance de leur pair en démontrant qu'elles peuvent enseigner, qu'elles peuvent soutenir un collègue dans l'analyse et la résolution de ses difficultés, qu'elles peuvent l'aider à identifier des moyens et des ressources et qu'elles possèdent de bonnes habiletés de résolution de problème et de communication.

Certaines consultantes indiquent qu'après avoir démontré leurs habiletés en enseignement, elles peuvent orienter l'enseignante ou l'enseignant dans le processus du PSS et éventuellement vers une démarche de changement. Voir ce qu'une autre enseignante peut accomplir dans leur classe avec le même groupe d'élèves transforme la perception de certaines enseignantes et certains enseignants. Pour d'autres, les compétences en communication et en accompagnement sont importantes, le fait que la consultante puisse négocier un congé ou un transfert, ou même aider l'enseignante ou l'enseignant à définir le problème.

Athos et Gabarro (1978) établissent la compétence comme une des deux bases de la confiance, l'autre étant le caractère. Selon ces chercheurs, la compétence en milieu de travail ainsi que la compétence interpersonnelle sont essentielles et fondamentales à toutes relations de confiance. Butler (1991) inclut la compétence dans son inventaire des construits de la confiance. Mishra (1996) est un des premiers chercheurs à conclure que la compétence est un construit important dans les relations professionnelles dont l'une des parties se trouve dans une situation précaire. Tschannen-Moran et Hoy (2000) appuient cette théorie en incluant la compétence dans leur définition de la confiance. La compétence est une des cinq catégories de la confiance qui dépendent des actions de la consultante. Les sujets de la première étude portant sur les relations interpersonnelles du PSS ont jugé cette catégorie de la confiance comme une des deux plus importantes (Simard, Shamsher et Goldman, 2002). Dans notre recherche, les sujets des dyades du PSS confirment que la compétence est essentielle. Pour certains, la compétence en enseignement est importante parce que la consultante devient le guide pédagogique de l'enseignante ou l'enseignant; pour d'autres, la compétence en accompagnement est importante du fait que la consultante doit aider à identifier les éléments complexes de la situation puis déclencher la résolution du problème et y participer.

#### 5.1.1.6 L'honnêteté

L'honnêteté est la catégorie qui, en général, est la moins souvent mentionnée par les sujets en plus d'être celle qui contient le plus de discours divergents. Plusieurs raisons peuvent expliquer ce phénomène. Premièrement, certaines des sous-catégories ne semblent pas importantes ou applicables, comme par exemple le fait que la consultante n'assigne aucun blâme à l'enseignante ou l'enseignant pour la situation dans laquelle elle ou il se trouve. Ce comportement est tellement éloigné de la philosophie du PSS qu'il est possible que personne ne pense à le mentionner. Deuxièmement, les divergences dans les dyades de Oakview et de St Paul sont le résultat d'un calcul de codage erroné : la présence d'un élément n'est mentionnée que par un des sujet, ce qui n'est pas en fin de compte nécessairement une divergence, mais peut être un oubli de la part d'un des sujets. Troisièmement, aucun sujet de la dyade de Churchill ne mentionne la présence d'honnêteté et la consultante de la dyade de Bridgeport indique qu'il y a un manque d'honnêteté de sa part et de la part de l'enseignant (voir tableau 10 page 73 : Réseau – catégorie de l'honnêteté – Bridgeport).

Les enseignantes et l'enseignant considèrent que l'honnêteté de la consultante est une qualité qui mène à la confiance. La constance entre le discours et la pratique est importante, mais peut parfois être codée autrement parce que la constance de la consultante n'est pas mentionnée explicitement. Par exemple, quand la consultante modèle une leçon dans la classe de l'enseignante ou de l'enseignant, elle démontre qu'elle peut mettre en pratique ce qu'elle prêche, mais cela est souvent codé « répond aux besoins » parce que c'est l'action d'enseigner qui est codée et non pas les qualités de la consultante qu'on peut déduire d'une telle action. Alors, la présence d'une sous-catégorie n'est codée que lorsqu'un sujet l'exprime explicitement. Il est donc possible que cette sous-catégorie soit sous évaluée.

Par ailleurs, les sujets avouent que dire la vérité n'est pas toujours la meilleure approche et qu'il faut parfois se retenir d'en dire trop à la fois, ou même être vague afin d'éviter de blesser et de provoquer un bris de confiance.

Il reste que les enseignantes et l'enseignant indiquent que leur consultante fait preuve d'honnêteté et que cette catégorie doit être présente afin de maintenir la confiance.

Les consultantes appuient les propos des enseignantes à ce sujet. La consultante de Lakeside est honnête avec l'enseignante en lui indiquant que ce n'est pas sa planification qui manque de précision, mais plutôt sa gestion de temps et sa relation avec ses élèves. De plus, à maintes reprises elle rencontre les représentants de la direction, du syndicat et de la communauté. Tout au long de ces réunions, elle représente l'enseignante et rapporte à celle-ci tout ce qui est dit. La consultante de Oakview représente elle aussi l'enseignante à des réunions avec la direction et avec le syndicat et lui rapporte tout ce qui est dit. De plus, elle fait preuve de constance entre son discours et sa pratique lors de plusieurs leçons dans la classe de l'enseignante. La consultante de St Paul fait preuve d'une honnêteté et d'une sincérité exemplaires quand elle avoue que la situation dans la classe de l'enseignante est dangereuse.

Tous les sujets s'entendent sur le fait que l'honnêteté joue un rôle important dans le maintien de la confiance. La consultante de Bridgeport insiste pour dire que le manque d'honnêteté de l'enseignant mène à un manque de sincérité de sa part et que ces lacunes contribuent à diminuer le degré de confiance. Elle explique que le manque d'honnêteté de l'enseignant reflète son faible degré de confiance en elle, et que ce manque d'honnêteté diminue la confiance qu'elle a envers l'enseignant.

L'examen des discours des sujets indique que ce n'est pas la présence d'honnêteté qui facilite ou augmente la confiance, mais plutôt le manque d'honnêteté qui contribue à un manque de confiance. Fukuyama (1995) explique qu'un comportement conforme aux normes de comportements honnêtes engendre la confiance. Cela est appuyé par les études de Cummings et Bromily (1996) et Rousseau, Sitkin, Burt et Camerer (1998), qui concluent aussi que ce sont les attentes à l'égard des normes de comportements qui incitent à la confiance. Dans cet esprit, notre étude des dyades du PSS confirme que la



confiance, ayant déjà été établie à partir des normes de comportements, peut être brisée lorsque le comportement de l'un ne paraît plus conforme à ces normes.

#### 5.1.1.7 L'ouverture

L'ouverture est une autre catégorie de la confiance qui ne manifeste pas un haut taux de fréquence dans les discours des sujets. Ce phénomène peut être dû au fait que deux des sous-catégories, l'exploitation de la part de la consultante des informations ou l'exploitation de la situation pour son propre avantage, ne sont pas ressorties dans les discours des sujets lors des entretiens. Une cause de cette absence de mention peut être la structure des questions. Une autre raison peut être que ces sous-catégories ne viennent pas à l'esprit lors des entretiens, car l'exploitation n'existe pas dans ce type de relation d'accompagnement. Ce n'est pas quelque chose à quoi on s'attend dans de telles relations d'accompagnement, donc à moins que la question soit posée directement, le sujet ne pense pas à le mentionner comme étant un élément important.

Les enseignantes par contre mentionnent le partage en général et le partage d'informations personnelles comme sous-catégories qui contribuent à déclencher la confiance. En début de relation, le partage d'informations personnelles y ajoute une dimension personnelle en rendant la consultante plus humaine aux yeux de l'enseignante ou l'enseignant. Le fait que la consultante soit prête à partager des informations portant sur sa vie personnelle envoie un message d'ouverture et incite à la confiance.

Les enseignantes et l'enseignant relatent que, quand la consultante leur demande des informations personnelles, ils ont le sentiment d'être valorisés. Quand la consultante manifeste un intérêt pour leur vie personnelle et pour leur personne même, ils sont plus aptes à faire confiance parce que la consultante s'intéresse à eux et non pas seulement à leurs difficultés. Cette partie de l'ouverture est parfois codée sous la rubrique de la bienfaisance, ce qui peut expliquer son faible taux de fréquence.

Les consultantes indiquent qu'elles font preuve d'ouverture volontairement pour engager à la confiance. Elles avouent qu'elles utilisent explicitement le partage d'informations

personnelles comme stratégie pour rendre la relation humaine et personnelle afin d'amener l'enseignante ou l'enseignant à leur faire confiance dès le début de la relation.

Il est intéressant de noter qu'il n'y a pas de mention d'ouverture dans la dyade de Bridgeport. La consultante explique que l'enseignant ne semble pas vouloir partager certains aspects de sa vie personnelle et ne semble pas intéressé à la vie personnelle de la consultante.

La consultante de Bridgeport poursuit en expliquant que le manque d'ouverture est une des raisons pour lesquelles elle dit que la confiance n'est pas totale entre elle et l'enseignant.

Lors du codage, des divergences sont apparues dans cette catégorie pour la dyade de Lakeside. En réalité, elles ont surgi parce que l'un des sujets mentionne la présence de certaines sous-catégories tandis que l'autre ne mentionne rien. Il peut s'agir d'un oubli de la part du sujet ou bien d'une importance moins grande accordée par celui-ci à ces sous-catégories.

Butler et Cantrell (1984) décrivent l'ouverture en termes d'accessibilité mentale. Butler (1991) inclut l'ouverture dans son inventaire des construits de la confiance comme dimension essentielle. Athos et Gabarro (1978) concluent que l'ouverture est importante dans la relation entre employeur et employé pour maintenir la confiance. Tschannen-Moran et Hoy (2000) considèrent l'ouverture tout aussi importante que les autres catégories dans le maintien de la confiance. Ici, le discours des sujets du PSS indique que certaines sous-catégories de l'ouverture sont importantes pour engendrer la confiance, telles que le partage d'informations personnelles. Dans notre recherche, nos observations indiquent que l'ouverture est plus importante pour créer la confiance que pour la maintenir.

#### 5.1.1.8 La similarité

La catégorie de la similarité a été ajoutée a posteriori parce qu'elle est mentionnée par quatre des cinq dyades. Cette catégorie est le déclenchement d'une affinité entre les deux sujets qui, à son tour, mène à la confiance. Pour la dyade de Oakview, ce sont les similarités entre les personnes en premier puis, par la suite, les similarités professionnelles. Pour les dyades de Bridgeport, Lakeside et St Paul ce sont les similarités professionnelles qui contribuent à établir un climat de confiance. La consultante qui enseigne les mêmes matières au même niveau que l'enseignante ou l'enseignant a une connaissance de base de la situation pédagogique vécue par l'autre.

Le programme PSS recrute ses consultants et consultantes parmi des enseignantes et enseignants en exercice en s'assurant qu'ils proviennent de différents niveaux et enseignent différentes matières. De plus, les consultantes et consultants sont de différents sexes, âges, races et certains parlent le français comme langue maternelle. Cette attention portée aux différentes expériences en enseignement et aux différents attributs personnels a pour but de pouvoir mieux jumeler une enseignante ou un enseignant en difficulté avec une consultante ou un consultant qui a des caractéristiques professionnelles et personnelles similaires. Les sujets indiquent que les similarités personnelles, par la création d'affinités, aident à démarrer une relation de confiance et que les similarités professionnelles contribuent à l'établissement et au maintien de la confiance.

Les enseignantes et l'enseignant ainsi que les consultantes s'entendent sur le fait qu'une similarité entre eux contribue parfois à installer la confiance, car une connexion se forme entre eux. De plus, la présence de similarités professionnelles contribue au fait que l'enseignante ou l'enseignant se sent compris dans ce qu'il vit. Certains sujets expliquent que la consultante qui a de l'expérience à ce niveau et dans cette matière a des ressources à sa disposition et une compréhension fine de ce que vit l'enseignant. Plusieurs consultantes ont mentionné qu'elles avaient vécu des difficultés similaires dans des années antérieures, qu'elles comprenaient la situation difficile dans laquelle se

trouvait l'enseignante ou l'enseignant et croyaient qu'elles pouvaient mieux les aider parce qu'elle comprenaient leur situation.

Il est intéressant de noter que ni l'une ni l'autre des sujets de la dyade de Churchill n'a mentionné de similarités. L'absence de similarités en âge et en expérience a peut-être contribué au manque de compréhension entre elles et à la perception d'absence de fiabilité.

La dimension de la similarité n'est pas incluse dans la définition de la confiance de Tschannen-Moran et Hoy (2000), ni dans aucune des autres recherches consultées. Cette catégorie apparaît cependant essentielle pour établir et maintenir la confiance dans le cadre des relations d'accompagnement du PSS. Le fait que la consultante soit une enseignante en exercice et un pair est très important pour les enseignantes et enseignants qui rencontrent des difficultés. Il importe d'ajouter cette catégorie au construit de la confiance puisque huit des dix sujets mentionnent cette catégorie comme ayant contribué à établir et à maintenir la confiance.

#### 5.1.1.9 Conclusion

Les enseignantes et l'enseignant perçoivent les consultantes à la fois comme des expertes venues de l'extérieur et comme des protectrices de leur bien être et de leur carrière. Les différentes catégories qui, selon la définition de Tschannen-Moran et Hoy (2000), constituent la confiance agissent de manière différente sur l'établissement et le maintien de la confiance dans une relation d'accompagnement à l'intérieur du programme du PSS. Toutes les catégories de la confiance incluses dans la définition de Tschannen-Moran et Hoy sont présentes dans la plupart des dyades et la présence de chacune de ces catégories semble participer à la création ou au maintien de la confiance. De même, l'absence de certaines catégories semble contribuer à un manque ou à un bris de confiance.

Parmi les sous-catégories de la fiabilité, celle de confidentialité apparaît cruciale. Cette sous-catégorie n'est pas incluse dans la définition de la confiance de Tschannen-Moran et Hoy (2000), mais Butler (1991) fait allusion à une notion semblable lorsqu'il inclut la discrétion dans son inventaire des construits de la confiance. Une nouvelle catégorie s'ajoute à l'inventaire de Tschannen-Moran et Hoy, celle de la similarité. Cette nouvelle catégorie doit être considérée dans le cadre de l'accompagnement professionnel, car elle implique qu'une attention soit portée aux affinités possibles dans la sélection des consultantes et consultants.

## 5.2 Les changements rapportés

Chacune des dyades indique qu'il se produit des changements dans la situation problématique qu'elle tente de résoudre. Les changements ne paraissent pas toujours être, à première vue, d'ordre professionnel. Néanmoins, dans chaque situation des changements sont effectués pour le mieux et on voit que des changements professionnels pourraient survenir dans chacun des cas. L'enseignant de Bridgeport est en congé de maladie et sera transféré dans une classe de niveau plus approprié où il a déjà vécu des années de succès professionnel. L'enseignante de la dyade de Churchill entame une relation d'accompagnement avec un collègue à qui elle fait confiance et procède à des changements fondamentaux dans sa pratique. L'enseignante de Lakeside est en congé sabbatique pendant six mois pendant lesquels elle prend des cours pour l'aider à améliorer sa pratique et sera de retour en classe en septembre 2002. L'enseignante de Oakview entreprend des changements dans sa pratique et dans sa vie personnelle. Ceux-ci sont documentés comme étant fondamentaux et durables. L'enseignante de St Paul est en congé de maladie, en traitement, fait du bénévolat dans différentes classes afin d'élargir son répertoire de stratégies d'enseignement et sera de retour en classe en septembre 2002. Même si certains des changements n'apparaissent pas comme étant d'ordre professionnel, il reste qu'en septembre 2002, ces cinq enseignants seront de retour en classe, auront effectué des changements positifs et leur situation professionnelle se sera améliorée.

### 5.3 La confiance et l'engagement vers le changement

La confiance est une condition nécessaire au processus de changement. Sans la confiance, l'enseignante ou l'enseignant ne peut assumer la responsabilité d'identifier lui-même les difficultés rencontrées, d'amorcer l'analyse et de procéder à des changements. Ces cinq enseignants avaient déjà reçu de l'aide, de la rétroaction et du soutien fournis par d'autres personnes telles qu'un représentant de la direction, un conseiller pédagogique ou un collègue. Ces démarches n'avaient pas amené de changements et il est permis de penser qu'il y avait un manque de confiance. D'ailleurs, certaines enseignantes et l'enseignant ont mentionné que la consultante du PSS est la première personne à qui ils ont fait confiance.

La combinaison de la bienfaisance et de la compétence chez la consultante est ce qui cimenter cette relation de confiance. Lorsque l'on fait confiance dans une telle situation, on s'attend à ce que la personne ait à la fois la volonté de s'engager dans ce processus et les compétences pour le faire. La réponse aux attentes a un impact important sur la décision de changement. L'enseignante ou l'enseignant va en effet se fier aux conseils et au soutien d'une consultante qui veut aider et qui possède les compétences pour le faire.

La confidentialité est aussi un élément fondamental de la confiance et de la prise de risque, laquelle est nécessaire aux changements. Les enseignantes et l'enseignant du PSS ont déclaré que non seulement la confidentialité a permis d'établir la confiance entre eux et leur consultante, mais que c'est grâce à la confidentialité qu'ils ont eu le courage d'entreprendre des démarches de changement.

La similarité professionnelle et la relation de pair sont aussi des éléments qui agissent positivement sur le processus de changement. Le fait que la consultante est une enseignante en exercice contribue à la confiance de deux façons. Premièrement, la relation se développe d'égal à égal puisque personne ne détient de pouvoir sur l'autre. Deuxièmement, la consultante possède une compréhension intrinsèque de ce que vit

l'enseignante ou l'enseignant. Les risques seront plus faciles à prendre parce que l'enseignante ou l'enseignant sait que la consultante ressent et comprend l'anxiété et le courage associés à cette prise de risques.

#### 5.4 Les limites de la recherche

Cette recherche s'est effectuée durant l'année scolaire 2001-2002, année où la Fédération des enseignants et enseignantes de la Colombie-Britannique (FECB) a cessé toute activité non reliée à la campagne de grève provinciale. D'une part, l'échantillon des dyades est restreint du fait que seulement quelques enseignantes ou enseignants ont été acceptés au programme du PSS. D'autre part, les méthodes de collecte de données auprès d'enseignantes, d'enseignants et de consultantes ont été affectées par la grève. L'écriture des journaux des consultantes a été suspendue pendant les périodes de débrayages. Les entretiens ont dû être plus courts et moins fréquents que prévu à cause de ces arrêts de travail. Les relations entre les directions d'écoles et les syndicats locaux étaient très tendues ce qui pourrait avoir nuancé leurs discours.

L'entretien semi-structuré permet aux répondants d'exprimer ce qu'ils considèrent important sans être influencés par des propos présélectionnés par le chercheur. Les répondants peuvent ainsi raconter l'histoire de la dyade et choisir où mettre l'accent. Par contre, cette méthode de collecte de données ouvre la porte aux oublis, car en une heure d'entretien il est difficile de couvrir la globalité d'une relation si complexe. La méthode de codage qui consiste à coder seulement la présence d'éléments de la confiance rend l'identification de convergence et de divergence entre les sujets difficile. Il est impossible de discerner si une divergence est due à un oubli par un des sujets ou à une contradiction entre les sujets.

La façon de rendre effective l'évaluation de l'importance attribuée aux catégories et sous-catégories par leur fréquence de mention par les sujets peut aussi causer des erreurs méthodologiques. La formulation et l'ordre des questions ainsi que les oublis possibles

par les sujets peuvent causer un taux de fréquence moins élevé et une interprétation que cet élément est moins important.

La chercheuse a déjà été consultante du PSS, ce qui, malgré l'effort d'objectivité, peut avoir causé un biais.

*Mette de haut  
du de plus ce qui a été  
fait pour éviter un tel biais*



## CONCLUSION

Cette recherche s'est centrée sur la fonction de la confiance dans une relation d'accompagnement professionnel entre un accompagnateur qui est une enseignante ou un enseignant en exercice et une enseignante ou un enseignant qui éprouve des difficultés au travail. Des cinq dyades étudiées, toutes ont vécu une relation où il y avait un certain degré de confiance et chacune a entrepris des changements pour améliorer la situation éducative.

Selon la définition de la confiance de Tschannen -Moran et Hoy (2000), sur laquelle notre recherche s'est basée, sept dimensions contribuent à l'établissement et au maintien de la confiance : la vulnérabilité et l'assurance de l'un et la bienfaisance, la fiabilité, la compétence, l'honnêteté et l'ouverture de l'autre.

Quatre constats portant sur les dimensions de la confiance ressortent de notre recherche. Premièrement, les sept dimensions de la confiance sont présentes dans chacune des relations étudiées, où il y a un témoignage de confiance de la part des deux sujets. Ce constat appuie la recherche de Tschannen -Moran et Hoy (2000) qui ont formulé leur définition à la suite d'une recension d'études sur la confiance et d'un examen des relations interpersonnelles dans les milieux éducationnels.

Deuxièmement, deux dimensions de la confiance, la bienfaisance et la compétence, sont présentes plus que les autres. Cette prépondérance peut être liée au fait que l'accompagnateur, ou la consultante, soit un pair. Les consultantes et les consultants du PSS ne sont ni rémunérés pour leurs services ni affectés provisoirement au programme. Le mode de sélection des consultantes et consultants parmi des enseignantes et des enseignants en exercice peut contribuer à un niveau de compétence courante en enseignement. De plus, le fait qu'il n'y ait aucune rémunération attire, en général, des candidats qui font preuve de bienfaisance et qui veulent faire partie du programme pour

aider leurs collègues et non pas pour augmenter leur salaire. Pour des praticiens qui souhaitent mettre sur pied un programme de soutien pédagogique pour les enseignantes et les enseignants en difficultés, ces deux dimensions sont à noter pour la conception du programme et pour la sélection des consultantes et consultants.

Troisièmement, un autre ajout au construit de la confiance est la notion de confidentialité qui fait partie de la fiabilité. Tous les sujets ont indiqué qu'un élément important qui agit sur l'établissement et le maintien de la confiance est le fait que le processus, les discussions, les observations et les tentatives de changement demeurent confidentiels. Tous les programmes de soutien pédagogiques aux enseignantes et aux enseignants en difficultés qui ont été répertoriés lors de cette recherche comprennent une facette évaluative. C'est-à-dire que le processus d'accompagnement, avec les observations en classe et la rétroaction sur celles-ci, deviennent le sujet d'un rapport partagé avec l'employeur et peut être utilisé pour congédier l'enseignante ou l'enseignant. Le PSS est le seul programme de soutien pédagogique répertorié où tout le processus est confidentiel. Notre recherche appuie celle de Athos et Gabarro (1978) qui incluent la notion de discrétion comme élément de base pour une relation de confiance. Notre recherche indique que la confidentialité encourage la confiance chez l'enseignante ou l'enseignant en difficultés en classe; ce concept est un élément clé à considérer lors de la conception d'un programme de soutien pédagogique.

Quatrièmement, une catégorie de la confiance s'ajoute au construit de Tschannen-Moran et Hoy dans le cas des relations d'accompagnement professionnel d'enseignantes et d'enseignants qui éprouvent des difficultés et se sentent menacés professionnellement : celle de la similarité professionnelle. Le fait que la consultante ou le consultant soit une enseignante ou un enseignant en exercice est un facteur significatif dans l'établissement et le maintien de la confiance. Pour des commissions scolaires qui pensent mettre sur pied des programmes d'accompagnement pour leurs enseignantes et enseignants en difficultés, l'ajout de cette dimension est important à noter. Notre recherche poursuit les études de Bridges (1986), Fuhr (1990), Colbert (1992), Ehrgott, Henderson-Sparks *et al.* (1993), Ehrgott, Henderson-Sparks *et al.* (1995), Glass (1995), et Leake et Leake (1995)

qui concluent que les programmes d'accompagnement professionnel constituent la meilleure solution pédagogique pour aborder le problème des enseignantes et enseignants qui éprouvent des difficultés. Les résultats de notre recherche indiquent que l'accompagnement par un pair en exercice est d'autant plus efficace puisque cette similarité encourage la confiance. Cette dimension de la confiance peut jouer un rôle important dans la conception de programmes de soutien pédagogique et dans la sélection des accompagnateurs.

Par ailleurs, cette recherche indique que les habiletés de la consultante ou du consultant à établir et maintenir la confiance sont liées à l'engagement dans un changement. La consultante ou le consultant est constamment aux aguets, s'assurant que l'enseignante ou l'enseignant poursuit une piste valable, prend des risques et entreprend une réflexion profonde sur sa pratique. C'est précisément cette réflexion qui mène à des changements à long terme (Beasley 1996, Dever 2000, Ferraro 2000, Glatthorn 1987). Pour les praticiens qui envisagent d'utiliser ces résultats, il est important d'intégrer cette notion dans la conception de la formation des accompagnateurs d'un programme de soutien pédagogique. La formation des consultantes et consultants devrait inclure les habiletés de communication qui engendrent et maintiennent une relation de confiance.

Nos observations indiquent que, là où les deux sujets indiquent qu'il y a eu une relation de confiance, les répondants affirment qu'il y a eu des changements positifs et que ceux-ci semblent être à long terme. Dans le cadre d'un accompagnement professionnel d'enseignantes et d'enseignants en difficultés, la confiance est une condition nécessaire pour une relation efficace. Il faut quand même noter que lorsque l'enseignante ou l'enseignant est confiant et prêt à entreprendre des changements sans avoir peur d'être critiqué ou d'échouer, il est essentiel que des idées saines et créatives puissent venir de la direction, de collègues ou de l'extérieur de l'école. La provenance des idées est moins importante que l'acceptation et l'essai de celles-ci par les enseignantes et les enseignants dans un climat de soutien et de confiance. Notre recherche indique que sans un climat de confiance, l'enseignante ou l'enseignant ayant des difficultés n'est pas prêt à entreprendre des changements.

Notre recherche n'est qu'un court regard sur cinq relations d'accompagnement professionnel dans le cadre d'un projet en phase de développement. Il serait intéressant de poursuivre une recherche à long terme des relations d'accompagnement du PSS ou de programmes similaires afin de déterminer si ces conditions de confiance s'avèrent toutes aussi importantes et si les changements rapportés deviennent permanents dans la pratique de ces enseignantes et ces enseignants en difficultés.

## RÉFÉRENCES

- Allen, T.D. et M. L. Poteet (1999). «Mentoring Relationships: Strategies from the Mentor's Viewpoint». *Career Development Quarterly* 48(1): 59-73.
- Anderson, E.M. et A.L. Shannon (1988). «Toward a Conceptualization of Mentoring». *Journal of Teacher Education* 39(1): 38-42.
- Arends, R. (2000). *Beginning Teacher Induction: Research and Examples*. ERIC clearinghouse.
- Arsenault, M.-J. (1999). «Le coaching: un grand pas vers l'engagement». *L'orientation* 11(3): 16-18.
- Athos, A.G. et J. Gabarro (1978). *Interpersonal Behavior: Communication and Understanding in Relationships*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- BCCT (2000). *BCCT College Bylaws*. Vancouver, B.C., BC College of Teachers: 62.
- BCTF (2001). *Just the facts...The BCTF index*. 2001.
- Beasley, K., D. Corbin et al. (1996). «Making it Happen». *Theory into Practice* 35(3): 158-64.
- Bridges, E.M. (1984). *Managing the Incompetent Teacher*. Eugene, University of Oregon: 81.
- Bridges, E. M. (1986). *The Incompetent Teacher*. Philadelphia, The Falmer Press: 191.
- Butler, J.K. et R.S. Cantrell (1984). «A Behavioral Decision Theory Approach to Modeling Dyadic Trust in Superiors and Subordinates». *Psychological Reports* 55 (1): 19-28.
- Colbert, J.A. et D.E. Wolff (1992). «Surviving in Urban Schools: A Collaborative Model for a Beginning Teacher Support System». *Journal of Teacher Education* 43(3): 193-99.
- Cummings, L.L. et P. Bromiley (1996). The Organizational Trust Inventory (OTI): Development and Validation. In R. Kramer and T. Tyler (Eds). *Trust in organizations* (pp. 302-330). Thousand Oaks, CA: Sage.

- da Costa, J. et G. Riordan (1996). *Teacher Efficacy and the Capacity to Trust*. Edmonton, University of Alberta.
- Dever, M.T., F.F. Johnson *et al.* (2000). «A Qualitative Analysis of an Intensive Mentor-Apprentice Collaboration: MAC». *Journal of Research and Development in Education* 33(4): 241-56.
- Easley, J. I. (2000). *Teacher Attrition and Staff Development for Retention*. Penn State University.
- Ehrgott, R., J. Henderson-Sparks *et al.* (1993). *A Study of the Marginal Teacher in California*. Fresno. California State University.
- Ehrgott, R., J. Henderson-Sparks *et al.* (1995). «Managing Your Marginal Teachers». *Principal* 74(4): 32-35.
- Evertson, C. M. et M. W. Smithey (2000). «Mentoring Effects on Protégés' Classroom Practice: An Experimental Field Study». *Journal of Educational Research* 93(5): 294-304.
- Featherstone, B. et S. Smith (1992). *Peer Support as the Basis of Good Mentoring Practice. Mentoring in Schools*. M. Wilkin (ed). London, Kogan Page Limited: 144-154.
- Ferraro, J. M. (2000). *Reflective Practice and Professional Development*, ERIC Digest.
- Fuhr, D. (1990). «Supervising the Marginal Teacher». *Here's How* 9(2): 3-6.
- Fukuyama, F. (1995). *The Social Virtues and the Cration of Prosperity*. New York: Simon and Schuster.
- Glass, W.R. (1995). *A Framework for the Evaluation and Support of Marginal Teachers*. Columbia University Teachers College: 387.
- Glatthorn, A.A. (1987). «Cooperative Professional Development: Peer Centered Options for Teacher Growth». *Educational Leadership* 45(3): 31-35.
- Glickman, C. D. et S.P. Gordon (1987). «Clarifying Development Supervision». *Educational Leadership* 44(8): 65-69.
- Goldman, P. et N.S. Smith (1991). *Portrait Of a Successful Educational Innovation: British Columbia's Program for Quality Teaching*. Kingston, Canadian Association for the Study of Educational Administration: 12.
- Goldman, P. (2002). *Evaluation of Peer Support Service Pilot Project*. Eugene, University of Oregon: 11.

- Herman, D. (1993). «Remediating Marginal Teachers : What Makes plans of Assistance work ?» *OSSC Report* 34(1): 1-12.
- Hoffman, J., Sabo, D., Bliss, J. et W. Hoy (1994). «Building a Culture of Trust». *Journal of School Leadership*. 4 : 484-501.
- Hoy, W. et M. Tschannen-Moran (1999). «Five facets of Trust: An Empirical Confirmation in Urban Elementary Schools». *Journal of School Leadership*, 9 (3): 184-208.
- Jackson, C.M. (1997). «Assisting Marginal Teachers: A Training Model». *Principal* 77(1): 28-29.
- Johnson-George, C. et W. Swap (1987). «Measurement of Specific Interpersonal Trust: Construction and Validation of a Scale to Assess Trust in a Specific Other». *Journal of Personality and Social Psychology*. 43 (6): 1306-1317.
- Leake, B.H. et D.O. Leake (1995). «Mentoring the Marginal Urban School Teacher». *Education and Urban Society* 28(1): 90-102.
- Lewicky, R.J. et B.B. Bunker (1996). Developing and maintaining trust in work relationships. In R. Kramer and T. Tyler (Eds). *Trust in organizations* (pp. 114-139). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Little, J.W. (1990). The Mentoring Phenomenon and the Social Organization of Teaching. Review of Research in Education. C. B. Cazden. Washington DC, *American Educational Research Foundation*. 16: 297-351.
- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data Analysis*. Thousand Oaks, Sage Publications: 338.
- Mitchell, J.K. (1984). *Improvement-Directed Supervision of Marginal Teachers*. Iowa State University: 160.
- Mishra, A.K. (1996). Organizational Responses to Crisis: The Centrality of Trust. In R. Kramer and T. Tyler (Eds). *Trust in organizations* (pp. 261-287). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mock, S.G. et S.A. Melmick (1991). *The Marginal Teacher: A Survey of Principals' Attitudes*.
- Nyiri, R.B. (19..). *The Relationship Between Effective Teaching, Lifelong Learning, and the Implementation of Current Best Practices*.

- Odell, S.J. et D.P. Ferraro (1992). «Teacher Mentoring and Teacher Retention». *Journal of Teacher Education* 43(3): 200-04.
- Rempel, J.K., Holmes, J.G. et M.P. Zanna (1985). «Trust in Close Relationships». *Journal of Personality and Social Psychology* 49 (1): 95-112.
- Simard, S., Shamsher, M. et P. Goldman (2002). *Reconceptualizing Trust in Education Labor Relations: The BCTF Peer Support Service*. Toronto, Canadian Association for the Study of Educational Administration: 12.
- Singh, K. et L.M. Shifflette (1996). «Teachers' Perspective on Professional Development». *Journal of Personnel Evaluation in Education* 10(2): 155-60.
- Swinth, R.L. (1967). «The establishment of the trust relationship». *Journal of Conflict Resolution* 11: 335-344.
- Tschannen-Moran, M. et W.K. Hoy (1997). «Trust in Schools: a Conceptual and Empirical Analysis»” *Journal of Educational Administration* 36 (4): 334- 52.
- Tschannen-Moran, M. et W.K. Hoy (2000). «A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning and Measurement of Trust». *Review of Educational Research* 70(4): 547-593.
- VSB (1990). *Policy Manual of the VSB*. Vancouver, B.C., Vancouver School Board, School District No. 39 (Vancouver)
- Webb, Eugene, J. (1996). Trust and crisis. In R. Kramer and T. Tyler (Eds.), *Trust in organizations* (pp.288-301). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Woodson, E.I.J. (1994). *Effective Strategies in the Supervisional Remediation of Marginal Teachers*, Saint Louis University: 92.



## Annexe 1

Questionnaires d'entretiens

## Questions for the consultant

1. Tell me about your relation with the teacher you are working with. How did it start?  
What did you do to establish a relationship between the two of you?
  
2. a) Do you believe there is trust between you and the teacher you are working with ?  
How can you tell?
  
2. b) Do you think the teacher trusts you ?What does the teacher do or say that makes you believe he/she trusts you ?
  
3. What did you do or say to initiate trust? To maintain trust?
  
4. What is it about you that makes you trustworthy in this relationship?
  
5. Is there anything else you would like to add?

## Annexe 2

## Questions for the teacher

1. Tell me about your relation with the PSS consultant you are working with? How did it start? What did the consultant do to establish a relationship between the two of you?
  
2. a) How would you describe the level of trust between you and the consultant you are working with? How does the trust level affect your actions or inactions?
  
2. b) Why do you trust him/her? What does the consultant do or say that makes you trust him/her?
  
3. What made you trust the consultant in the first place? What made you keep on trusting him/her?
  
4. What is it about the consultant that makes him/her trustworthy?
  
5. Is there anything else you would like to add?

## Annexe 3

Lettre et questionnaire portant sur la perception de l'amélioration (pour les consultants, les représentants de syndicat et les représentant de la direction)

A. Lettre

Dear (*nom du répondant*),

Thank you for your participation in this research. The purpose of the study is to examine the relationship between the strategies used by peer consultants and the perception of professional growth within the Peer Support Service of the British Columbia Teachers' Federation.

The same questionnaire is being sent to the teacher, the consultant, a representative of the local teachers' association and a representative of the administration. All answers will be kept confidential.

Feel free to contact me at anytime if you have any questions.

Sincerely,

Suzanne Simard  
Department of Andragogy and Educational Psychology  
Faculty of Education  
Université de Montréal

[Redacted signature block]



## Annexe 4

Lettre et questionnaire portant sur la perception de l'amélioration (pour les enseignants)A. Lettre

Dear (*nom du répondant*),

Thank you for your participation in this research. The purpose of the study is to examine the relationship between the strategies used by peer consultants and the perception of professional growth within the Peer Support Service of the British Columbia Teachers' Federation.

The same questionnaire is being sent to the teacher, the consultant, a representative of the local teachers' association and a representative of the administration. All answers will be kept confidential.

Feel free to contact me at anytime if you have any questions.

Sincerely,

Suzanne Simard  
Department of Andragogy and Educational Psychology  
Faculty of Education  
Université de Montréal



## B. Questionnaire

### Introduction

Frank responses to the questions below will help this study of the BCTF Peer Support Service. Your responses will be confidential. The final report will be written in general terms so that neither you nor your local (or district) can be identified. ***A postage-paid return envelope is enclosed, for your convenience. Please complete and return this questionnaire by April 15<sup>th</sup>, 2002.***

Suzanne Simard  
Department of Andragogy and Educational Psychology  
Faculty of Education  
Université de Montréal

1. What did you see as the specific professional issues/problems to be addressed by the Peer Support Service in this particular instance?
2. What, if any, specific changes did you make in your professional practice resulting from your participation in the PSS program?
3. What do you think of these changes? (relevance, long term, generalities)
4. Anything else you would like to add?

## Annexe 5



Université de Montréal  
Faculté des sciences de l'éducation  
Comité multifacultaire d'éthique des sciences de l'éducation  
et des autres facultés (COMESEF)

Le 5 mars 2002

Madame Suzanne Simard  
[REDACTED]  
[REDACTED]  
[REDACTED]

**Objet: Certificat d'éthique no ETH-2001-34  
Faculté des sciences de l'éducation  
Département de psychopédagogie et d'andragogie**

Chère madame,

J'ai soumis au Comité spécial chargé d'examiner les composantes éthiques, le dossier suivant intitulé:  
«Les relations entre les stratégies utilisées par les pairs aidants et les perceptions des partenaires d'une  
amélioration de l'enseignement dans le cadre du programme Peer Support, Service de la Fédération des  
enseignants et enseignantes de la Colombie-Britannique».

Après avoir pris connaissance des documents pertinents et reçu satisfaction à ses demandes, le Comité  
est d'avis que le projet respecte les normes habituelles de déontologie dans l'expérimentation avec des  
êtres humains.

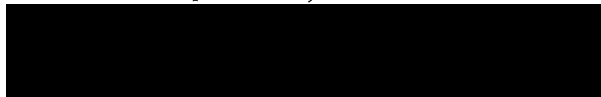
**Ce certificat est cependant émis conditionnellement au fait que vous nous transmettiez  
annuellement le questionnaire «Suivi des projets de recherche» dûment complété et signé  
jusqu'à la fin de vos études doctorales, à défaut de quoi, le présent certificat deviendra nul et  
sans effet.**

C.P. 6128, succursale Centre-ville  
Montréal (Québec) H3C 3J7

Téléphone: (514) 343-7491  
Télécopieur: (514) 343-2283

Espérant le tout conforme et à votre satisfaction, je vous prie d'agréer, Madame Simard, l'expression de mes sentiments distingués.

La présidente,



Manon Théorêt

cc : Département de psychopédagogie et d'andragogie  
Faculté des études supérieures

Pièce jointe : Questionnaire «Suivi des projets de recherche»

MT/drs