

Coopération entre enseignants : Une revue de littérature

Oscar GBOISSO ASOBEE

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Kisangani, RD Congo

Copyright © 2020 ISSR Journals. This is an open access article distributed under the ***Creative Commons Attribution License***, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

ABSTRACT: This article aims to present an overview of the question on cooperative research between teachers by browsing the scientific literature (books, articles, websites, ...) relating to previous studies. This literature review has allowed us to collect important information on this subject by assigning us 7 objectives. The first objective focused on the conceptual clarification used to describe cooperation between teachers. The second objective concerns the nature of the cooperation. This precision is important because it unveils the complexity of cooperation and its different types in school environments. The third displays the list of cooperation indicators. As built, cooperation can only be apprehended and evaluated through its characteristic features. The fourth lists the conditions for carrying out the cooperation. There are prerequisites without which cooperation can neither start nor be established in a school structure. The fifth concerns the impact of cooperation. This has a natural impact, negative or positive, on schools, teachers and students. The sixth identifies the factors that determine the effectiveness of cooperation. Their use can be used for the effective implementation of a professional community in a school. Finally, the seventh evaluates the effectiveness of teacher cooperation on student performance. This presentation makes it possible to understand the relevance of its use as an indicator of the school effect or the teaching effect on academic performance.

KEYWORDS: cooperation, teachers, scientific literature, school environment, efficiency.

RÉSUMÉ: Cet article se propose de présenter un état de la question sur la recherche en coopération entre enseignants en parcourant la littérature scientifique (ouvrages, articles, sites Web, ...) relative aux études antérieures. Ce parcours de la littérature a permis de collecter des informations importantes à ce sujet en nous assignant 7 objectifs. Le premier objectif s'est intéressé à la clarification conceptuelle d'usage pour décrire la coopération entre enseignants. Le deuxième objectif porte sur la nature de la coopération. Cette précision est importante, car elle permet de décrire la complexité de la coopération et ses différents types dans les milieux scolaires. Le troisième affiche la liste d'indicateurs de la coopération. Comme construit, la coopération ne peut être appréhendée et évaluée qu'à travers ses traits caractéristiques. Le quatrième énumère les conditions de réalisation de la coopération. Il est des préalables sans lesquelles une coopération ne peut ni démarrer, ni s'installer dans une structure scolaire. Le cinquième concerne les retombées de la coopération. Celle-ci a bien naturellement d'effets, -négatif ou positif-, sur les écoles, les enseignants et sur les élèves. Le sixième relève les facteurs de l'efficacité de la coopération. Leur exploitation peut servir pour une mise en œuvre efficace d'une communauté professionnelle dans une école. Enfin, le septième évalue l'efficacité de la coopération entre enseignants sur les performances des élèves. Cette présentation permet de saisir la pertinence de son utilisation comme indicateur de l'effet-école ou de l'effet-enseignant sur les résultats scolaires.

MOTS-CLEFS: coopération, enseignants, littérature scientifique, milieu scolaire, efficacité.

1 INTRODUCTION

Dans la vie de chaque jour, l'homme seul, devant la nature, face à sa complexité, ne peut rien faire sans la compagnie des autres. C'est d'ailleurs en cette compagnie qu'il a la possibilité de satisfaire la plupart de ses besoins. De là, on voit la nécessité de se retrouver en groupe, de coopérer ou de collaborer en vue non seulement d'un meilleur rendement individuel, mais aussi celui du groupe.

C'est dans cette optique que s'inscrit l'objet de cette étude, la coopération entre enseignants, traduite par le travail collectif au sein de l'école. En fait, pour Tardif et Lessard (1999), le travail collectif constitue une nouvelle forme du métier enseignant et est le fait quotidien d'enseignants qui ont l'habitude de travailler ensemble. Il fait donc partie du métier et même, selon Dupriez (s.d.), il fait aujourd'hui partie des discours et récits relatifs au métier d'enseignant et à la vie des établissements scolaires. On comprend dès lors pourquoi l'intérêt lui porté aujourd'hui véhicule de nouvelles significations (Caroline, 2010).

Actuellement, le secteur de l'éducation est justement confronté à une pression croissante en faveur de la coopération : les enseignants doivent être des collaborateurs compétents pour réussir dans leur travail. Il y a plusieurs raisons à cette évolution et le fait que le travail d'équipe est un phénomène de plus en plus important dans la société en général est l'un des facteurs qui y contribuent. Un environnement de travail collaboratif semble devenir la norme pour toute organisation (Decuyper, Dochy, et Van den Bossche, 2010 ; Edmondson, 2013, cités par Vangrieken, 2015).

La collaboration apparaît donc comme un déterminant de "l'amélioration de la qualité de l'éducation et d'une plus grande réussite des élèves" au niveau de l'école (Lessard, Kamanzi et Laroche, 2009, p. 59). Car, elle permet de créer "les conditions d'enseignement-apprentissage les plus favorables et faire de l'école une véritable communauté d'apprentissage" (Gouvernement du Québec, 2001, p. 6).

2 LA PRÉSENTE ÉTUDE

Cet article présente une revue systématique, tant soit peu, de la coopération entre enseignants et peut contribuer en examinant son impact sur les performances scolaires. Son objectif principal est de présenter un aperçu de la documentation sur la coopération et de montrer qu'avant qu'elle soit une coopération pédagogique, la coopération est d'abord un ensemble de relations se situant à des degrés différents d'interaction et se basant à des structurations aussi différentes. Cette conception, qui n'est pas courante dans la littérature, est plus globale et non réductrice et veut que la coopération soit multiforme dans ses liens (liens organisationnel, identitaire et relationnel) et dans ses intensités (échanges sociaux, entraide, discussions, collaboration proprement dite).

Pour avoir un état de la question sur la recherche en coopération entre enseignants, nous avons parcouru la littérature scientifique (ouvrages, articles, sites Web,...) relative aux études antérieures et cet exercice nous a permis de collecter des informations sur le sujet de notre travail en nous assignant 7 objectifs de cette recherche documentaire. Le premier est de proposer une clarification conceptuelle d'usage pour décrire la coopération entre enseignants. Ceci permet de définir les différents concepts utilisés pour désigner la coopération entre enseignants dans les études antérieures. Le deuxième objectif porte sur la nature de la coopération. Cette précision est importante, car elle permet d'expliquer la complexité de la coopération et ses différents types dans les milieux scolaires. Le troisième affiche la liste d'indicateurs de la coopération. Comme construit, la coopération ne peut être appréhendée et évaluée qu'à travers ses traits caractéristiques. Le quatrième énumère les conditions de réalisation de la coopération. Il est des préalables sans lesquelles une coopération ne peut ni démarrer, ni s'installer dans une structure scolaire. Le cinquième concerne les retombées de la coopération. Celle-ci a bien naturellement d'effets, -négatif ou positif-, sur les écoles, les enseignants et sur les élèves. Le sixième relève les facteurs de l'efficacité de la coopération. Leur exploitation peut servir pour une mise en œuvre efficace d'une communauté professionnelle dans une école. Enfin, le septième évalue l'efficacité de la coopération entre enseignants sur les performances des élèves. Cette présentation permet de saisir la pertinence de son utilisation comme indicateur de l'effet-école ou de l'effet-enseignant.

3 ETUDES ANTÉRIEURES

Dans cette section, nous posons l'état de la question de la recherche sur la coopération entre enseignants à partir des études qui ont été réalisées antérieurement. Pour cela, nous avons recouru à une documentation qui s'étend sur trois décennies. Notre examen de la littérature a porté sur les 7 objectifs tels que déterminés dans l'introduction.

Le premier examen s'est intéressé à clarifier la notion de la coopération entre enseignants (Lessard et al., 2009 ; Letor et al., 2006 ; Hargreaves, 1994 ; Corriveau et al., 2009^a ; Plety, 1998 ; Henri et Lundgren Cayrol, 2001 ; Trognon et al., 2004 ; Dionne, 2009 ; Caroline, 2010 ; Osty, 2003 ; Marcel, 2005 ; Devillard, 2005 ; Plety, 1998 et Dionne, 2009).

Sur le plan notionnel, Lessard et al. (2009) montrent que la coopération entre enseignants a déjà fait l'objet de plusieurs analyses, notamment descriptive, analytique et prescriptive et recouvre, de cette manière, des réalités qui varient manifestement selon l'intensité de la collaboration instituée ou souhaitée dans les écoles. Dans l'usage courant, les concepts "coopération" et "collaboration" sont pris l'un pour l'autre. Bien que ces deux notions soient différentes, il est parfois difficile dans la réalité de les séparer, remarquent Corriveau et al. (2009^a). Ainsi, nous avons donc utilisé le concept coopération ou collaboration entre enseignants pour désigner la même réalité. Comme il n'existe pas de définition universelle de la

coopération entre enseignants, quelques auteurs en ont proposé des définitions qui mettent en avant leurs points de convergence et de divergence.

Plety (1998) rapporte une distinction assez intéressante entre la coopération et la collaboration. La coopération, indique-t-il, est "une division et une répartition du travail entre les partenaires pour la résolution d'un problème". La collaboration réfère, par contre, à "un engagement commun des partenaires à coordonner leurs efforts pour résoudre le problème ensemble" et suppose, selon Henri et Lundgren Cayrol (2001), que les acteurs partagent un but et que chacun réalise entièrement les tâches qui sont nécessaires à l'atteinte des objectifs. Les relations entre les acteurs sont caractérisées par une interdépendance de type associatif qui encourage la mise en commun des idées, le partage des réalisations et permet de trouver auprès du groupe inspiration, soutien et appui. Dans cet examen, les deux concepts désignent la division, la répartition et l'élaboration commune des tâches scolaires par les enseignants en vue d'un bien commun : la réussite des élèves. Ces enseignants n'ont de particulier que leur interdépendance de sorte que, dans le groupe, ils (re)trouvent inspiration, soutien et appui. Pour Trognon et al. (2004), cette dépendance mutuelle se traduit par des formes d'entraide, "c'est-à-dire une situation où les actions (orientées vers ce but) des uns facilitent les actions (également orientées vers ce but) des autres". Bref, les deux notions s'intègrent et s'emploient de ce fait indistinctement.

Soulignons par ailleurs que la coopération est à la fois un processus et un ensemble de communications. Processus, parce que la coopération est dynamique : elle n'a pas de forme fixe et évolue au fil du travail en équipe. On peut l'appréhender ou elle peut être vécue comme un certain degré d'intensité de relation (Cf. définition de Little). Cette intensité, selon Dionne (2009), dépend en grande partie de l'aspect relationnel et serait étroitement associée au lien de confiance qui existe entre les personnes, et plus explicitement aux facteurs affectifs comme la fierté, la gratitude et la confiance (Caroline, 2010). Ainsi, plus les enseignants se font confiance, plus leur collaboration est intense, plus ils sont susceptibles de faire apprentissage et de se développer à l'intérieur de cette collaboration. Communication, elle l'est parce que, selon Osty (2003), pour appartenir à un collectif, il faut avoir une "capacité communicationnelle d'échanges d'expériences et de transformation de l'expérience en savoir pratique. La mutualisation des savoirs est la condition de construction d'un collectif de métier, car elle conditionne la fiabilité des modes d'ajustement". C'est ici que, souligne Marcel (2005), la communication revêt, dans le cadre de la collaboration, une importance première, qu'elle soit fonctionnelle (c'est-à-dire en lien direct avec la tâche) ou relationnelle (c'est-à-dire centrée sur le collectif, et se déroulant pendant le travail ou en marge de celui-ci, durant les pauses par exemple). Sans communication, la coopération ne saurait prendre corps.

Enfin, une autre analyse montre par ailleurs que la coopération enseignante repose tant sur un processus objectif, c'est-à-dire lié à la tâche ou à l'action de l'équipe, que sur un processus subjectif, lié aux relations entre les personnes. De cette manière, si, dans cette dynamique, le processus subjectif, à lui seul, n'offre pas un degré suffisant de satisfaction, il peut alors bloquer tout ou une partie de la progression du niveau objectif (Devillard, 2005). Autrement dit, le processus subjectif paraît plus déterminant et plus largement contributif que le processus objectif dans la mobilisation des enseignants aux tâches coopératives. Néanmoins, tous les deux processus créent une synergie nécessaire qui rend particulièrement efficace (que le serait un seul) la réalisation des objectifs et des actions poursuivis par les acteurs éducatifs (les enseignants, en particulier) dans les communautés scolaires. Ainsi, un intérêt tout à fait particulier devrait être accordé, à tous les deux à la fois, jouissant, idéalement, de la même importance, dans la mise en œuvre d'une activité coopérative dans une école.

En définitive, nous conservons la définition de Plety (1998) et de Corriveau et al. (2009^a), car tout en distinguant théoriquement la coopération de la collaboration, elle les rapproche dans la pratique. Nous considérons de même, les définitions de Little (1990) et de Corriveau et al. (2009^a) qui montrent que les relations entre enseignants existent en quatre niveaux, considérés par Dionne (2009, p.94) comme degrés d'intensité, et sont structurées, comme processus dynamique d'interaction, à partir de l'organisation, de l'identité et des relations présentes dans les écoles et ainsi, créent des liens de même nature.

Dans cet examen, nous avons rencontré trois groupes de concepts connexes à la coopération, à savoir : travail en équipe, groupe de travail et collectif de travail, et travail conjoint et travail collectif. Ces différents groupes de travail collaboratif, cadres coopératifs par excellence, sont censés se retrouver dans les établissements scolaires.

Dans un établissement scolaire, le travail en équipe, concept plutôt générique, est une expression privilégiée et globale de la dynamique interactive scolaire, et plus précisément enseignante. Dans la littérature, le travail en équipe représente "un ensemble des relations entre des personnes indépendantes qui partagent un but commun. Il englobe la méthode, les pratiques et les processus utilisés par les membres de l'équipe pour parvenir à leur but commun" (Ministère des Affaires Indiennes et du Nord Canada, 2002). En effet, cette définition a le mérite de dégager les principales caractéristiques, notamment son caractère globalisant de cadre mettant en relation des personnes indépendantes, des méthodes, des pratiques, des processus utilisés par ces personnes pour atteindre un but commun.

Des expressions comme travail collectif, en coopération, en collaboration, en concertation, en équipe-cycle, en équipe-école... sont souvent évoquées de façon indifférenciée dans la littérature pour désigner cette nouvelle organisation du travail. Pour Corriveau et al. (2009^b), elles sont en quelque sorte des synonymes. De la même manière, dans le jargon administratif congolais, on retrouve les expressions telles que Cellules de base, Unités pédagogiques, Conseil pédagogique, Réunion pédagogique, Comité de gestion, Conseil de discipline, Mutualités ou Association des enseignants, etc. Celles-ci désignent sans doute la même réalité, c'est-à-dire des structures scolaires reflétant, pour l'essentiel, les caractéristiques d'un travail en équipe auquel participent notamment les enseignants pour un fonctionnement souhaité de l'école.

En outre, les caractéristiques d'un travail en équipe peuvent s'exprimer sous diverses formes ou modes. A cause de son caractère global ou globalisant, un travail en équipe peut être identifié tantôt comme groupe de travail ou collectif de travail, tantôt comme travail conjoint ou travail collectif.

Trognon et al. (2004, p.418) introduisent une distinction entre groupe de travail et Collectif de travail. Pour eux, le groupe de travail est formel et la participation des membres n'est pas volontaire, mais imposée par l'organisation ; tandis qu'un collectif de travail est informel, c'est-à-dire créé par les membres eux-mêmes, pour combler l'écart entre ce qui est attendu de l'équipe et ce qui est réellement faisable dans la situation. D'autre part, selon Marcel (2006), le travail conjoint fonctionne sur le mode interindividuel (le plus souvent entre deux enseignants ou avec un intervenant). Le travail collectif met plutôt en jeu un acteur collectif qui n'est pas réductible à une sorte d'agrégation de ses membres. Par contre, pour Grangeat (2011), le travail collectif n'implique pas nécessairement une équipe, une communication en face-à-face ou même une régularité. Il est déterminé par l'existence d'une mission ou d'un projet commun ou par la nécessité de partager des connaissances ou des ressources.

Comme ce parcours de la littérature portait aussi sur les différents types de la coopération entre enseignants, certains auteurs ont exploré sa nature. Celle-ci n'est pas aussi simple qu'elle pourrait apparaître à première vue. Sa complexité est le fait qu'elle se présente sous plusieurs types ou formes ainsi que le traduisent les différentes définitions que fournit la littérature (Little, 1990 ; Plety, 1998 ; Osty, 2003 ; Corriveau et al., 2009^a ; Dionne, 2009). Nous avons recouru particulièrement à l'appui de trois groupes d'auteurs, sans exclure d'éventuels apports d'autres, afin de clarifier cette complexité. Il s'agit de Corriveau et al. (2009^a) et de Little (1990).

Corriveau et al. (2009^a) proposent un modèle qui décrit comment, dans une école, une dynamique d'interaction des enseignants peut se structurer à partir de trois dimensions, à savoir l'organisation (structuration organisationnelle), l'identité (structuration identitaire) et les relations (structuration relationnelle). Ces dernières, considérées comme sources de l'interaction, ne s'excluent pas mutuellement et ne sont pas non plus rangées en ordre hiérarchique, mais elles concourent ensemble avec des intensités variables au travail coopératif. C'est à partir de ces trois processus structurels que sont créées trois catégories des liens, à savoir des liens organisationnels, des liens identitaires et des liens relationnels. Little (1990) a envisagé la coopération entre enseignants, à travers l'interdépendance des enseignants, à partir d'un continuum allant d'un niveau moins élevé à un niveau plus élevé (d'interdépendance). En effet, au niveau social (storytelling), les relations entre les enseignants sont d'abord de nature sociale et se limitent à des conversations anecdotiques. Elles sont caractérisées par les échanges sociaux informels. Un fait remarquable, c'est que les échanges, entre eux, sont peu axés sur la résolution de problèmes. Au deuxième niveau, ces relations prennent la forme d'entraide (aid and assistance). Les enseignants partagent leurs idées et leurs ressources de manière informelle et ce, seulement, lorsqu'on le leur demande. Ces relations sont souvent ponctuelles et à sens unique. Au troisième niveau, les relations entre les enseignants sont vécues en termes de discussions (sharing). Celles-ci concernent les sujets pédagogique ou disciplinaire et les idées qu'ils partagent entre eux. Ces idées sont de nature à les disposer à des changements dans leurs pratiques. A ce niveau, on observe dans le vécu des enseignants le partage de matériel et la planification des stratégies, mais ils n'entreprennent que peu ou pas de travailler ensemble. Enfin, au quatrième niveau (joint work), on peut identifier le véritable travail en collaboration (Plety, 1998). Ce niveau comprend un cadre commun de référence, des débats d'opinion, de partage d'expertise, des ressources, des responsabilités et des résolutions complexes. C'est en ce sens que Howden et Kopiec (2002, p.4) précisent que ce type de relations comprend des éléments de co-enseignement, de préparation, d'observation, d'élaboration de plans d'action, d'aide soutenue aux collègues et de mentorat. La collaboration pédagogique est donc vécue à ce niveau (Perrenoud, 2009).

Se référant à la typologie de Little, Dionne (2009, p.94) estime que les différents degrés ou niveaux de coopération, évoqués ci-haut, correspondent de fait aux différents degrés d'intensité des liens coopératifs entre les enseignants. Cette intensité dépend en grande partie de l'aspect relationnel (cf la structuration relationnelle) et serait étroitement liée au lien de confiance qui existe entre les personnes. Autrement dit, plus les enseignants entretiennent de bonnes relations, plus ils se font confiance, et mieux ils coopèrent entre eux. Perrenoud (1999) a croisé différentes équipes de travail et les niveaux d'interdépendance dans un travail en équipe afin d'en dégager une typologie. Celle-ci permet d'identifier les niveaux d'interdépendance qu'entretiennent les enseignants au sein de leurs différentes équipes de travail dans une école, et dans le contexte de cette

étude, elle précise la nature du quatrième niveau de la typologie de Little (1990), la collaboration proprement dite (pédagogique) qui s'exerce dans une véritable équipe pédagogique.

Un deuxième examen de la littérature s'est intéressé à l'exploration des indicateurs de la coopération entre enseignants. Comme le rapportent Beaumont et al. (2010), même si la collaboration est vécue à différents niveaux, et entre plusieurs personnes, quelques caractéristiques de base doivent se retrouver pour qu'elle soit jugée réelle et efficace. Pour l'appréhender, Friend et Cook (2010) identifient huit indicateurs d'une réelle collaboration entre les membres d'un groupe. Il s'agit du volontariat, de la parité (égalité reconnue des parties), du partage de buts mutuels, des responsabilités et des ressources, et d'un sentiment d'appartenance au groupe. Par ailleurs, Lessard et al. (2009) avancent deux conditions nécessaires pour que la coopération démarre et prenne corps dans une école. Il s'agit notamment de négocier l'adhésion des enseignants, car la collaboration doit être négociée en même temps que la mise en place du changement qu'elle est censée faciliter (Klette, 1997) d'une part, et d'instaurer une culture de la collaboration afin que la collaboration instaurée soit porteuse d'une modification de l'exercice du pouvoir dans l'établissement. Beaumont (2010, p.10) relève quelques retombées de la coopération tant sur le plan personnel (l'échange et le sentiment de sécurité, le sentiment d'auto efficacité, l'ouverture et la persévérance en contexte difficile et l'innovation), sur le plan professionnel (la différenciation, la source première de développement professionnel, l'insertion et la rétention professionnelle) que sur le plan des résultats des apprenants (favorable à la réussite scolaire).

Pour mettre en relief l'effet de la coopération entre enseignants, certains auteurs ont proposé des facteurs qui l'entravent et ceux qui la favorisent. Chrispeels et al. (1999) ont avancé trois catégories de facteurs. Les facteurs de l'environnement sont constitués des caractéristiques explicatives des élèves et du personnel, des ressources physiques, de la taille de l'école, de la stabilité de l'équipe de direction. Par contre, les facteurs de l'organisation du travail comportent la coordination des activités, le style de leadership, la gestion du changement ; et enfin les interactions entre les individus ou les équipes sont définies par le mode et la fréquence de la communication, le partage de l'information entre les autorités scolaires et les autorités administratives. Ces trois catégories des facteurs entravent la coopération entre enseignants. Par contre, Lessard et al. (2009) ont plutôt proposé des facteurs qui influencent la coopération à partir de trois hypothèses. Pour l'hypothèse générale, l'intensification du travail collectif est due aux facteurs personnels, liés à l'organisation du travail et à l'environnement externe ou interne de l'établissement scolaire. Dans la première hypothèse spécifique, on considère le fait que la collaboration entre enseignants s'intensifie grâce à de fortes préoccupations pédagogiques des enseignants. Selon la deuxième hypothèse, un sentiment élevé de compétence facilite la collaboration, car il nourrit l'estime de soi et la confiance aux autres. La troisième hypothèse montre que la collaboration est renforcée par l'organisation de l'école basée sur les rapports sociaux entre les acteurs et l'organisation du travail. Une méta-analyse de Scheerens (2016) a mentionné 13 composantes de l'amélioration de l'efficacité de l'école, parmi lesquelles la composante 'consensus et cohésion au sein du personnel'. Cette composante est mesurée par les sous composantes types et fréquence des réunions et des consultations, contenus de la coopération, satisfaction à l'égard de la coopération, importance accordée à la coopération et indicateurs d'une coopération réussie. La coopération entre enseignants, objet de cette recherche, rentre dans la composante 'consensus et cohésion au sein du personnel'. Le questionnaire qui l'a opérationnalisée couvre, en effet, les sous composantes 'types et fréquence des réunions et des consultations', 'contenus de la coopération', 'satisfaction à l'égard de la coopération' et 'importance de la coopération'.

Dans cette méta-analyse présentée par Scheerens (2016), sont indiqués des résultats sur les facteurs de consensus et de cohésion au sein du personnel (coopération) et de son impact sur les résultats des élèves. Au total 28 études ont été incluses, dont certaines contenaient des résultats multiples, ce qui a conduit à un nombre total de 83 au sein des redistributions. Scheerens (2016) montre que l'ampleur moyenne estimée de l'effet de la coopération entre toutes les études est égale à une valeur Z de Fischer de 0.001. Ce qui signifie que la coopération entre enseignants semble être une variable insignifiante pour expliquer la variation des résultats des élèves. Par exemple, si l'on tient compte des autres caractéristiques des études, les études américaines ont un effet moyen d'environ zéro (-0,058+0,053). Aux Pays-Bas, ce chiffre est -0,027 (-0,058+0,031). Dans une autre méta-analyse examinant l'effet de la communauté professionnelle sur le rendement des élèves et réalisée en 2011 par Lomos, il y avait déjà été fait état d'un effet sommaire faible, mais significatif ($d=0.25$, $p<0.05$) de la coopération. Toutefois, elle estime que la communauté professionnelle pourrait améliorer le rendement des élèves.

A partir de ces méta-analyses, on peut conclure, de manière générale, que l'ampleur estimée de l'effet de la coopération entre enseignants sur les performances des élèves est modeste, faible, mais significatif.

4 LACUNES DANS L'EXPLORATION DE LA LITTÉRATURE

En parcourant la littérature scientifique sur la coopération entre enseignants, il est apparu clairement qu'il n'y a pas eu un exposé fouillé sur les différents types de coopération comme tels. Un nombre important d'études s'est penché à examiner les niveaux très avancés de la coopération, sans aucune allusion claire faite aux niveaux inférieurs (Little, 1990) qui sont des

'condiments' pour accéder à une véritable coopération pédagogique. Entretemps, la littérature ne fournit pas suffisamment d'études qui ont tenté d'exploiter la relation entre la coopération et les performances des élèves. Une revue de littérature qui explore de manière aussi complète que possible la coopération entre enseignants et ses effets sur les résultats scolaires n'a pas semblé émerger.

5 OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Nous avons retenu 7 objectifs spécifiques. Les questions de recherche correspondantes sont reprises, chacune, au regard des objectifs spécifiques dans les lignes qui suivent.

Le premier objectif de cette recherche consistait à clarifier l'utilisation (la conceptualisation) du concept 'coopération entre enseignants' dans les recherches antérieures. Ainsi, la question est la suivante : Quelle est la notion dans les recherches antérieures pour définir la coopération entre enseignants ? et quelle est la terminologie utilisée pour la décrire ?

Le deuxième objectif consistait à appréhender la nature de la coopération entre enseignants dans les études déjà réalisées. La question correspondante est la suivante : Existents-ils différents types de coopération entre enseignants ? et en quoi diffèrent-ils ?

Le troisième objectif était de montrer les indicateurs de la coopération entre enseignants. La question était formulée de la manière suivante : Quels sont les indicateurs de la coopération entre enseignants ?

Le quatrième objectif consistait à présenter les conditions de la coopération entre enseignants. La quatrième question était celle-ci : Quelles sont les conditions de réalisation de la coopération entre enseignants ?

Le cinquième objectif était de situer les retombées de la coopération entre enseignants. La question qui lui correspondait était la suivante : Quelles sont les retombées de la coopération entre enseignants sur le plan personnel, professionnel et des résultats des élèves.

Le sixième objectif portait sur l'identification des facteurs de la coopération entre enseignants. Sa question était ci-après : Quels sont les facteurs qui entravent ou intensifient la coopération entre enseignants ?

Le septième objectif cherchait à déterminer l'efficacité de la coopération entre enseignants sur les performances des élèves. La septième question était formulée de cette manière : Quelle est l'ampleur de l'effet de la coopération sur les performances des élèves ?

6 MÉTHODE

Cette méthodologie porte sur un exposé sur la procédure de recherche documentaire et les critères de sélection des ouvrages.

6.1 PROCÉDURE DE RECHERCHE DOCUMENTAIRE

La documentation a été recueillie depuis 2011 à partir des sites suivants : www.google.com, www.bookz.com, www.drivepdf.net. Les termes de recherche souvent utilisés étaient les suivants : collaboration entre enseignants, coopération entre enseignants, travail en équipe, travail collectif des enseignants, coopération professionnelle, communauté professionnelle. La limitation chronologique de la recherche nous contraint de sélectionner les auteurs durant les cinq dernières décennies tout en tenant compte de l'intégralité de leurs travaux en ligne. Cette sélection s'est basée dans sa grande variété sur les titres. D'autres sources, que nous avons jugées pertinentes, ont été retrouvées dans les références bibliographiques de certains documents. Tout compte fait, toutes les sources ont été sélectionnées sur base des critères de sélection que nous avons spécifiés dans les lignes qui suivent. Nous exposons dans le tableau ci-dessous les résultats de la recherche documentaire selon les différents objectifs retenus:

Tableau 1. Nombres des documents sélectionnés

Numéro	Objectifs	Nombre
1	Conceptualisation de la coopération entre enseignants	19
2	Nature de la coopération entre enseignants	21
3	Indicateurs de la coopération entre enseignants	5
4	Conditions de réalisation de la coopération entre enseignants	6
5	Retombées de la coopération entre enseignants	26
6	Facteurs de la coopération entre enseignants	7
7	Efficacité de la coopération entre enseignants sur les performances des élèves	6
Total	-	90

Au total, 90 documents ont été consultés pour atteindre les 7 objectifs que nous nous sommes assignés pour présenter l'état de la question de la coopération entre enseignants dans cette étude. Les tableaux qui suivront plus loin, indiquent les noms et le nombre des auteurs consultés par rapport à chaque objectif.

6.2 CRITÈRES DE SÉLECTION

Premièrement, nous avons retenu la coopération entre les enseignants seule comme un premier critère de sélection de la documentation (p.ex, présence d'un enseignant dans une unité pédagogique, présence d'un enseignant avec un élève-maitre,...), mais également étendue d'une certaine manière à tous les autres acteurs lorsque nous avons considéré l'école comme une communauté d'apprentissage professionnelle (p.ex présence de l'enseignant dans une cellule de base, dans une réunion pédagogique, dans un comité de gestion, dans un conseil de discipline,...). Deuxièmement, nous avons sélectionné uniquement une documentation sur l'interaction enseignante (travail en équipe, collectif d'enseignants,...). Enfin, un quatrième critère a concerné la période d'apparition de notre documentation (les trois dernières décennies).

7 RÉSULTATS

Dans cette section, les résultats de l'examen seront présentés en fonction de la structure des objectifs et des questions de recherche.

Tableau 2. Regroupement des études selon la conceptualisation de la coopération entre enseignants

Etudes	
1.	Little (1990)
2.	Hargreaves (1994)
3.	Plety (1998)
4.	Henri et Lundgren Cayrol (2001)
5.	Ministère des Affaires Indiennes et du Nord Canada (2002)
6.	Osty (2003)
7.	Trognon et al. (2004)
8.	Devillard (2005)
9.	Marcel (2005)
10.	Letor et al. (2006)
11.	Marcel (2006)
12.	Corriveau et al. (2009)
13.	Dionne (2009)
14.	Dupriez et Dumay (2009)
15.	Inspection générale-Sernafor (2009)
16.	Lessard et al. (2009)
17.	Caroline, 2010. Récupéré le 12 septembre 2011 de http://tfe.[...]1458.html
18.	Grangeat (2011)
19.	Vangrieken et al. (2015)
19	

19 éléments ont été consultés quant à la conceptualisation de la coopération entre enseignants. Leur année de publication varie de 1990 à 2015.

Tableau 3. Regroupement des études selon la nature de la coopération entre enseignants

Etudes	
1.	Goffman (1974)
2.	Doise (1976 et 1984)
3.	Marc (1989)
4.	Little (1990)
5.	Picard (1995)
6.	Plety (1998)
7.	Fischer (1996 et 1997)
8.	Fischer (1999)
9.	Leclerc (1999)
10.	Tardif et Lessard (1999)
11.	Gohier (2001)
12.	Barrère, 2002)
13.	Howden et Kopiec (2002)
14.	Supovitz (2002)
15.	Osty (2003)
16.	Robidoux (2006)
17.	Corriveau et al. (2009)
18.	Dionne (2009)
19.	Perrenoud (2009)
20.	Hargreaves et al. (2010)
21.	Vangrieken et al. (2015)
21	

Concernant la nature de la coopération entre enseignants, nous nous sommes référé à 21 auteurs dont l'année d'ouvrages se situe entre 1974 et 2015.

Tableau 4. Regroupement des études selon les indicateurs de la coopération entre enseignants

Etudes	
1.	Hargreaves (1994)
2.	Lessard et Barrère (2005)
3.	Marcel et al. (2007)
4.	Beaumont et al. (2010)
5.	Friend et Cook (2010)
5	

5 ouvrages seulement ont été recensés en ce qui concerne les indicateurs de la coopération entre enseignants. D'auteurs différents, ils ont été publiés entre 1994 et 2010.

Tableau 5. Regroupement des études selon les conditions de réalisation de la coopération entre enseignants

Etudes	
1.	Gather Thurler (1994)
2.	Hargreaves (1994)
3.	Klette (1997)
4.	Lessard et Portelance (2005)
5.	Corriveau et al.(2009)
6.	Lessard et al.(2009)
6	

Nous avons recensé 6 études relatives aux conditions de réalisation de la coopération entre enseignants. Elles ont été publiées entre 1994 et 2009.

Tableau 6. Regroupement des études selon les retombées de la coopération entre enseignants

Etudes	
1.	Miller (1968, cité par Anderson, 1968)
2.	Rosenholtz et Smylie (1984)
3.	Zahorik (1987)
4.	Midgley et al. (1989)
5.	Klagsbrun (1990)
6.	Senge (1991)
7.	Hargreaves et Fullan (1992)
8.	Hargreaves (1994)
9.	Gather Thurler (1994)
10.	Klette (1997)
11.	Aucoin et Goguen (2004)
12.	Rousseau et Bélanger (2004)
13.	Lessard et Barrère (2005)
14.	Lessard et Portelance (2005)
15.	MELS (2005)
16.	Nault (2005)
17.	Périsset-Bagnoud (2005)
18.	Bélanger (2006)
19.	Maroy (2006)
20.	Goddard, Goddard et Tschannen-Moran (2007)
21.	Martineau et Portelance (2007)
22.	Mérini (2007)
23.	Corriveau et al. (2009)
24.	Lessard et al. (2009)
25.	Beaumont (2010)
26.	Lomos (2011)
26	

26 auteurs ont été consultés pour les retombées de la coopération entre enseignants. L'année de publication de leurs ouvrages est située entre 1968 et 2011.

Tableau 7. Regroupement des études sur les facteurs de l'efficacité de la coopération entre enseignants

Etudes	
1.	Van Sell et al. (1981)
2.	Chrispeels et al. (1999)
3.	Corriveau et al. (2009)
4.	Corriveau et al. (2009)
5.	Lessard et al. (2009)
6.	Opdenakker et Van Damme (2007)
7.	Vangrieken et al. (2015)
7	

Les études sur les facteurs de l'efficacité de la coopération entre enseignants ont été recensées à partir de 7 auteurs qui ont publié entre 1981 et 2015.

Tableau 8. Regroupement des études sur l'effet de la coopération entre enseignants sur les performances des élèves

Etudes	
1.	Newmann et Wehlage (1995)
2.	Louis et Marks (1998)
3.	Smylie et Wenzel (2003)
4.	Goddard et al. (2007)
5.	Lomos et al. (2011)
6.	Scheerens (2016)
6	

Concernant l'effet de la coopération entre enseignants sur les performances des élèves, 6 études seulement ont été recensées. Elles ont connu leur publication entre 1995 et 2016.

8 CONCLUSION

L'objectif principal de cette étude était de présenter un aperçu de la documentation sur la coopération entre enseignants et de montrer qu'avant qu'elle soit une coopération pédagogique, la coopération est d'abord un ensemble de relations se situant à des degrés différents et se basant à des structurations aussi différentes. L'exploitation de cette documentation a porté sur 7 points, à savoir la clarification conceptuelle d'usage de la coopération entre enseignants, la nature de la coopération, les indicateurs de la coopération, les conditions de réalisation de la coopération, les retombées de la coopération, les facteurs de l'efficacité de la coopération et l'ampleur de l'efficacité de la coopération entre enseignants sur les performances des élèves. Ainsi, le premier objectif sur l'utilisation (la conceptualisation) du concept 'coopération entre enseignants' porte sur 19 études (1990-2015), le deuxième objectif sur la nature de la coopération entre enseignants comprend 21 auteurs (1974-2015), le troisième objectif relatif aux indicateurs de la coopération entre enseignants comporte 5 études (1994-2010), le quatrième objectif concernant les conditions de la coopération entre enseignants porte sur 6 auteurs (1994-2009), le cinquième objectif sur les retombées de la coopération entre enseignants se réserve 26 travaux (1968-2011), le sixième objectif sur l'identification des facteurs de la coopération entre enseignants regorge 7 études (1981-2015) et le septième objectif l'efficacité de la coopération entre enseignants sur les résultats des élèves porte sur 6 travaux (1995-2016). Enfin, cette revue de littérature, d'auteurs différents, s'étend plus ou moins sur 5 décennies, de 1968 à 2016.

RÉFÉRENCES

- [1] Aucoin, A. et Goguen, L. (2004). L'inclusion réussie : un succès d'équipe !, in Rousseau, N. et Bélanger, S. (dir), La pédagogie de l'inclusion scolaire (pp. 281-292). Québec : Presse de l'Université du Québec.
- [2] Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation, Document produit par le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Université Laval (Québec).
- [3] Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail, routines incertaines*. Paris: L'Harmattan.
- [4] Bélanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire, in Dionne, C. et Rousseau, N. (dir), *Transformations des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*, pp. 66-90, Québec : Presse de l'Université du Québec.
- [5] Caroline, L. (2010). *Moments de coopération entre enseignants : entre logiques institutionnelle, organisationnelles et professionnelles*. Récupéré le 26 octobre 2011 de <http://ecolelogique.blogspot.com/2011/03/moments-de-cooperation-entre.html>.
- [6] Corriveau, L., Boyer, M., et Fernandez, N. (2009). La qualité en éducation : un enjeu de
- [7] Dionne, L. (2009). *Analyser et comprendre le phénomène de la collaboration entre enseignants par la théorie enracinée : regard épistémologique et méthodologique*, in *Recherches qualitatives-Vol 28(4)*, pp.76-105
- [8] Dupriez, V. (n.d., mis en ligne le 18 février 2011). *Le travail collectif des enseignants : au-delà du mythe, Travail et formation en éducation*. Récupéré le 15 août 2011 de <http://tfe.revues.org/index1492.html>.
- [9] Friend, M. et Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*, 6e edition, New-Jersey: Pearson Education Inc.
- [10] Gather Thurler, M. (1994). "Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme ?", *Revue française de pédagogie-109*, 19-39.
- [11] Goddard, Y.L. et al. (2007). A theoretical and Empirical Investigation of Teacher Collaboration for School Improvement and Student Achievement in Public Elementary Schools, *Teachers College Record*,

- <http://www.tcrecord.org/PrintContent.asp?ContentID=12871/>
- [12] Grangeat, M. (2011). Le travail collectif enseignant : éléments de modélisation du développement professionnel. In M. Grangeat (Ed.). *les démarches d'investigation dans l'enseignement scientifique, pratiques de classe, travail collectif enseignant, acquisitions des élèves* (pp. 155-184). Grenoble : Presses universitaires.
- [13] Hargreaves, A. et Fullan, M.G. (1992). *Understanding teacher development*. New York : Teachers College Press.
- [14] Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times, Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*, Toronto, OISE Press.
- [15] Howden, J. et Kopiec, M. (2002). *Cultiver la collaboration, un outil pour les leaders pédagogiques*. Montréal : Cheneliere/McGrawHill.
- [16] Inspection générale-Sernafor(2009). *Sujet : Vade-mecum du Sernafor de l'enseignement secondaire*.
- [17] Klagsbrun, S. (1990). *Symptom control, Ethics and Communication Patterns: Crucial Topics in Cancer Education*. New York: The Charles Press.
- [18] Klette, K. (1997). "Teacher Individuality, Teacher Collaboration and Repertoire-Building: some Principal Dilemmas", *Teachers and Teaching: Theory and Practice*-3-2, 243-256.
- [19] Leclerc, C. (1999). *Comprendre et construire les groupes*. St Nicolas : Les Presses de l'Université de Laval.
- [20] Lessard, C. et Portelance, L. 2005 Les pratiques de collaboration et les savoirs partagés, in Gervais, C. et Portelance, L. dir. *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contexte de construction et modalités de partage*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 367-388.
- [21] Lessard, C. et Barrère, A. (2005). Travailler ensemble ? Des réformes éducatives aux pratiques enseignantes. In *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, n°49, pp.5-15.
- [22] Lessard, C. Kamanzi, P.C. et Larochelle, M. (2009). *De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens*. Education et Société, De Boeck Université.
- [23] Lator, C. (n.d.). *Moments de coopération entre enseignants : entre logiques institutionnelles*,
- [24] Lator, C., Bonami, M. et Garant, M. (2006). *Des pratiques de concertation dans les établissements scolaires à l'apprentissage organisationnel*. Manuscrit.
- [25] Marcel, J.F., (2007). Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherches, in Marcel, J.F., Dupriez, V., D. Perisset Bagnoudet, M., Tardif, C. (dir), *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 7-11), Bruxelles : De Boeck.
- [26] Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe: facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, n°155, pp.111-142.
- [27] Maroyi, S (2017), Les compétences des enseignants du degré moyen dans les écoles primaires de la ville de Kisangani, mémoire de DES, Unikis, FPSE.
- [28] Martineau, S. et Portelance, L. (2007). *Représentation de l'entrée dans la profession chez les étudiants en formation initiale à l'enseignement*. Communication présentée au laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LAPIDE), Université du Québec à Trois-Rivières, 15 janvier 2007.
- [29] Massey, M. (2009). *Elaboration d'un instrument de mesure visant à établir le niveau de*
- [30] MELS (2005).
- [31] Mérini, C. (2007). Les dynamiques collectives dans le travail de l'enseignant : du mythe à l'analyse d'une réalité, in Marcel, J.F., Dupriez, V., D. Perisset Bagnoud et M.Tardif (Eds), *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 35-47). Paris, INRP.
- [32] Midgley, C., Feldlaufer, H. et Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, n°81, pp.247-258.
- [33] Nault, G. (2005). *Etude du fonctionnement et du potentiel d'une communauté de pratique en ligne pour le développement professionnel d'enseignants novices*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal.
- [34] Opdenakker, M. C. et Van Damme, J. (2007). « Do school context, student composition and school leadership affect school practices and outcomes in secondary education? ». *British educational research journal*, vol. 33, n° 2, p. 179-206.
- [35] Osty, F. (2003). *Le désir de métier. Engagement, identité et reconnaissance au travail*. Rennes : PUR.
- [36] Périsset-Bagnoud, D. (2005). Le travail collectif, enjeu du processus de professionnalisation de l'enseignement, in Marcel J.-F. et Piot T. *Dans la classe, hors de la classe. L'évolution de l'espace professionnel des enseignants*, Lyon, INRP, 45-56.
- [37] Perrenoud, Ph. (n.d.). *Travailler en équipe est un choix stratégique, pas un dogme*. Récupéré le 26 août 2011 du site de l'Equipe éducative : <http://www2.cndp.fr/actualites/question/equipe/entretien-imp.htm>.
- [38] Plety, R. (1998). *Comment apprendre et se former en groupe*. Paris : Retz.
- [39] Robidoux, M. (2006). *Éléments de définition de trois concepts : Collaboration*
- [40] Robidoux, M. (2007). *Collaboration interprofessionnelle, Document de travail*, Université de Sherbrooke.

- [41] Rosenholtz, S. et Smylie, M. (1984). Teacher's compensation and carrier ladders. *Elementary School Journal*, n°85, pp.149-166.
- [42] Rousseau, N. et Bélanger, S. (2004). La pédagogie de l'inclusion. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- [43] Senge, P. (1991). La cinquième discipline : l'art et la manière des organisations qui apprennent. Paris : First.
- [44] Tardif, J. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Saint-Nicolas : Les Presses de l'université de Laval.
- [45] Vangrieken, et al. (2015). Teacher collaboration: A systematic review, in *Educational Research Review*, n°15, Centre for Research on Professional Learning & Development, Corporate Training and Lifelong Learning, University of Leuven, Dekenstraat, Leuven, Belgium.