Education comparée / nouvelle série, n°2, pp.37-55

Le discours du personnel enseignant sur la collaboration professionnelle. L'exemple du Canada

Diane Gérin-Lajoie
Université de Toronto, Canada

RESUME

L'article porte sur la notion de collaboration professionnelle entre membres du personnel enseignant et sur la façon dont ces derniers perçoivent cette collaboration. Les résultats d'une étude longitudinale pan-canadienne, portant sur l'évolution du personnel des écoles servent à l'analyse. Questionnaires et entretiens individuels constituent les techniques de collecte de données utilisées. 200 membres du personnel enseignant et de direction d'école des régions métropolitaines de Toronto et de Vancouver, Canada, participent à l'étude. Les résultats indiquent que la collaboration décrite par le personnel enseignant demeure plutôt informelle.

ABSTRACT

The article discusses the notion of collaborative work among teachers and how it is perceived in their work. The following discussion is based on findings from questionnaires and individual interviews performed with 200 teachers and principals, in the metropolitan areas of Toronto and Vancouver, Canada, in the context of an ongoing longitudinal pan-Canadian study on evolution in the work of school personnel. Results indicate that the collaborative work described by teachers remains mostly informal.

RESUMEN

El articulo trata sobre la noción de colaboración profesional entre los miembros del personal docente y sobre la manera en que ellos perciben esta colaboración. Los resultados de un estudio longitudinal Pan-Canadiense, referente a la evolución del personal de las escuelas, son empleados en el análisis. Cuestionarios y entrevistas individuales constituyen las técnicas empleadas para la colecta de datos. 200 miembros del personal docente y de la dirección de las escuelas de las regiones metropolitanas de Toronto y de Vancouver, Canadá, participan en el estudio. Los resultados indican que la colaboración descrita por el personal docente sigue siendo un tanto informal.

ZUSAMMENFASSUNG

Der Artikel beschäftigt sich mit dem Verständnis von beruflicher Zusammenarbeit zwischen Mitgliedern des Lehrkörpers und mit der Art und Weise der Wahrnehmung dieser Zusammenarbeit. Die Ergebnisse einer kanadischen Langzeitstudie, über die personnelle Entwicklung der Schulen sind Grundlage der Analyse. Fragebögen und individuelle Interviews dienten der Datensammlung. 200 Mitglieder des Lehrkörpers und der Schulleitung der städtischen Regionen um Toronto und Vancouver (Kanada) beteiligten sich an der Studie. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die von den Lehrern beschriebene Zusammenarbeit eher informell von statten geht.

Introduction

Depuis une quinzaine d'années, le système d'éducation au Canada a connu des changements majeurs. La mise en oeuvre de multiples politiques et réformes a eu, et continue d'avoir un impact important sur le travail des enseignantes et des enseignants. Comment ces derniers arrivent-ils à composer avec cette nouvelle réalité ? Le présent article examinera cette question par le biais du travail de collaboration. Il semblerait en effet logique que, pour s'adapter aux multiples changements ayant cours dans le système éducatif, les membres du personnel enseignant se regroupent pour tenter de répondre aux diverses attentes engendrées par ces changements. Les instances gouvernementales, de leur côté, encouragent de telles initiatives et ce, partout dans le monde (Borges et Lessard, sous presse). Or, bien que la notion de collaboration professionnelle entre membres du personnel enseignant fasse partie du discours officiel depuis déjà un certain temps, on retrouve peu de preuves, dans la littérature existante, qui indiquent un changement majeur dans la façon de travailler de ce dernier.

En effet, il semble que le travail des enseignantes et des enseignants se poursuit toujours de façon isolée, et que la collaboration entre collègues se fait plutôt rare. Dans un contexte de travail où le personnel enseignant doit faire face à de nombreux défis dans ses responsabilités professionnelles, travailler de façon isolée peut rendre

encore plus difficile le travail à accomplir en salle de classe. La collaboration entre enseignants, même si elle s'avère désirable, n'est cependant pas facile à établir. Dans le cas où ils y parviennent, maintenir cette collaboration peut représenter également un défi de taille. Pour en savoir davantage sur cette question, nous nous sommes entretenus sur la notion du travail de collaboration avec des membres du personnel enseignant qui oeuvrent dans des écoles de langue anglaise et dans des écoles de langue française dans les régions métropolitaines de Toronto et de Vancouver, au Canada. Quel sens donnent-ils à la notion de collaboration ? Quelle place occupe le travail de collaboration au sein de leurs pratiques scolaires ? L'analyse se fonde sur les résultats d'une enquête faite à partir d'un questionnaire et d'entretiens individuels menés auprès de deux cent enseignantes et enseignants canadiens, dans le cadre d'une étude longitudinale pan canadienne.

La notion de collaboration

La collaboration entre membres du personnel enseignant constitue une composante importante du perfectionnement professionnel des enseignantes et des enseignants et de la réussite des élèves à l'école. Comme l'explique Fishbaugh (1997) « en travaillant ensemble, les enseignantes et les enseignants peuvent ainsi partager leur expertise de même que partager le fardeau de la responsabilité en ce qui concerne la réussite des élèves » (p. 11, traduction libre). Little (1990) décrit quatre formes possibles de collaboration entre les membres du personnel enseignant : a) échanges à propos des élèves et remue-méninges, b) soutien mutuel et aide ponctuelle, c) partage de matériel et de méthodes ou échange d'idées, d) travail de collaboration, où de véritables actions collectives prennent place. C'est cette quatrième forme, qui, selon Little, s'apparente de plus près à une collaboration véritable entre les membres du personnel enseignant.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la notion de collaboration fait désormais partie du discours officiel quand on en vient à parler du travail enseignant (Mitchell et Sackney, 2000). Par exemple, au cours des derniers mois, le Ministère de l'Éducation de l'Ontario au Canada a introduit la notion de « communautés d'apprentissage professionnelles ». Les enseignantes et les

enseignants sont en effet fortement encouragés à se donner un but commun et à travailler en collaboration pour y arriver. Dans plusieurs conseils scolaires ontariens, le développement de communautés d'apprentissage professionnelles est maintenant inscrit dans leur plan d'amélioration annuel. Tel qu'expliqué dans un document du Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004) portant sur la littératie,

> Il est important pour les enseignantes et enseignants d'apprendre ensemble et de partager leur expertise dans une communauté d'apprentissage professionnelle qui chevauche plusieurs années d'études, cycles, matières et écoles. En partageant leur apprentissage professionnel dans une communauté élargie, les enseignantes et enseignants développent à l'échelle du système les capacités nécessaires pour amener tous les élèves à acquérir des compétences en littératie. Ils se sensibilisent aux antécédents de leurs élèves, à leur avenir et aux meilleurs moyens d'appuyer chaque élève le long du continuum de développement. (p. 117)

Selon Mitchell et Sackney (2000) « une communauté d'apprentissage consiste en un groupe de personnes qui prennent une approche active, réflexive, de collaboration, orientée vers la recherche de connaissances précises... pour tenter de percer les mystères, les problèmes et la complexité de l'enseignement et de l'apprentissage » (p. 9, traduction libre). On insiste donc sur l'importance pour le personnel enseignant de construire les savoirs à partir de sa propre pratique et de celle de ses collègues de travail.

La dernière décennie a cependant été témoin de nombreuses réformes en éducation ainsi que des changements importants dans les politiques éducatives. Des défis importants en ont résulté pour les éducatrices et les éducateurs en général, causant ainsi un impact sérieux sur la façon dont les enseignantes et les enseignants conçoivent maintenant leur travail. Le devoir de rendre des comptes, en particulier, souligne l'importance pour les enseignantes et les enseignants de faire preuve d'un niveau élevé de performance, d'être toujours à leur meilleur, même si cela doit se faire dans des conditions où les appuis ne sont pas suffisants pour atteindre les changements escomptés dans leurs propres pratiques en salle de classe. Comme l'explique Gardner (2004), les gouvernements insistent de plus en

plus sur l'importance pour le personnel enseignant d'être redevable en ce qui a trait au rendement des élèves, mettant ainsi une forte pression sur les enseignantes et les enseignants pour, par exemple, préparer adéquatement leurs élèves aux tests d'évaluation provinciaux et nationaux. Gardner poursuit en disant que « avec l'étendue des changements, les enseignantes et les enseignants devront trouver des stratégies pour répondre à cette pression intense » (p. 3, traduction libre). Les enseignantes et les enseignants devront, collectivement, faire face à ces défis. Hargreaves (1994), de son côté, souligne l'importance accordée, dans le discours officiel, au travail de collaboration dans le contexte d'innovations scolaires.

> La collaboration et la collégialité constituent des éléments centraux dans les politiques visant la restructuration scolaire … La responsabilité de mettre en oeuvre les diverses réformes repose en grande partie sur leurs épaules. Amélioration scolaire, réforme des programmes, perfectionnement professionnel et développement d'un esprit de leadership seront une réussite dans la mesure où l'on aura développé un esprit de collégialité entre les membres du personnel enseignant. Par conséquent, même si les notions de collaboration et de collégialité ne sont pas en elles-mêmes inscrites dans les diverses politiques …elles sont considérées comme essentielles pour une mise en oeuvre réussie. (p. 187) (traduction libre)

Les écrits tendent cependant à démontrer que même si la collaboration est devenue populaire dans le discours officiel, cette collaboration existe peu dans les écoles, du moins pas dans le sens accordé à la notion de communauté d'apprentissage professionnelle, telle que définie par le Ministère de l'Éducation de l'Ontario. L'enseignement se fait encore souvent de façon isolée. Mitchell et Sackney (2000) parlent de la « solitude de l'enseignante ou de l'enseignant » (p. 4, traduction libre). À cela, Lortie (1975) réplique que l'isolement professionnel n'est pas un accident. L'école, en tant qu'organisation, « milite contre la coopération et la collaboration » (Ritchie, 1989, p. 11, traduction libre). Des facteurs précis empêcheraient l'établissement de véritables relations de collaboration entre les membres du personnel enseignant. Parmi ceux-ci, on

mentionne 1) le manque de temps alloué à développer de telles relations de travail, 2) le travail et les efforts à investir dans la collaboration et 3) une culture enseignante qui considère la salle de classe comme étant un lieu privé et l'enseignement comme étant un acte individualiste. Des facteurs contextuels tels que la réforme des programmes et la réaction des divers syndicats d'enseignantes et d'enseignants à ces changements ont également eu un impact sur la « capacité de l'école de collaborer » (Gardner, 2004, p. 45, traduction libre).

Dans le but d'examiner plus attentivement la notion de collaboration du point de vue des enseignantes et des enseignants, nous présenterons les résultats d'un sondage et d'entretiens individuels effectués en 2003 avec un groupe d'enseignantes et d'enseignants oeuvrant dans des écoles des régions métropolitaines de Toronto et de Vancouver, au Canada. Nous avons tenté, à travers leur discours, de comprendre ce que signifie la notion de collaboration pour ces individus. Mais avant de donner la parole aux enseignantes et aux enseignants, nous ferons une brève description du contexte dans lequel ces résultats ont été obtenus.

Le contexte

Les résultats que nous présentons proviennent d'une étude longitudinale de cinq ans subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada dans le cadre de son programme des Grands travaux de recherche concertés. L'étude pancanadienne examine de près la réalité des membres du personnel enseignant et de direction d'école qui travaillent dans le système scolaire public dans les provinces et territoires canadiens. L'objectif de notre étude intitulée *L'évolution du personnel de l'enseignement primaire et secondaire au Canada* (www.teachcan.ca) est de mieux comprendre les activités quotidiennes du personnel des écoles élémentaires et secondaires, de même que d'examiner de près leurs conditions de travail, de même que les interactions avec leurs élèves et leurs collègues de travail.

Les résultats dont il sera ici question proviennent du Volet 4 de l'étude. Dans ce volet, nous tentons de comprendre de quelle façon le personnel enseignant et de direction conçoit son travail et perçoit les diverses politiques et réformes qui viennent influencer ce travail. À

l'aide de questionnaires annuels et, plus particulièrement, d'entretiens individuels, l'étude veut mieux comprendre le discours que tiennent les enseignantes et les enseignants, de même que les directrices et les directeurs d'école sur leurs pratiques scolaires et sur les politiques et les réformes qui influencent ces pratiques.

Le corpus d'enquête

Région métropolitaine de Toronto

Dans la région métropolitaine de Toronto, en Ontario, nous avons sélectionné 100 participantes et participants. Nous avons tenté de sélectionner à la fois des participantes et des participants qui ont débuté leur carrière dans l'enseignement avant 2000 et d'autres qui étaient débutants lorsque la cueillette de données a commencé. D'autres critères ont aussi influencé le processus de sélection. Nous voulions des représentantes et des représentants des paliers élémentaire et secondaire. Finalement, nous voulions une représentation d'hommes et de femmes, de francophones et d'anglophones et d'individus de diverses origines ethniques.

Les participantes et les participants travaillent dans quatre conseils scolaires de la région métropolitaine de Toronto : deux sont anglophones et les deux autres, francophones. Les participantes et les participants travaillent dans 15 écoles : 11 sont de langue anglaise - cinq d'entre elles appartiennent au système laïc (2 écoles élémentaires et 3 écoles secondaires) ; 6 écoles sont catholiques (3 au niveau élémentaire et 3 au niveau secondaire). Enfin, 4 écoles de langue française font partie de notre échantillon - 2 d'entre elles appartenant au système laïc (1 école élémentaire et 1 école secondaire) et les deux autres, au système catholique (1 école élémentaire et 1 école secondaire). Les 100 participantes et participants de la région métropolitaine de Toronto se répartissent comme suit : 16 membres à la direction d'école (12 anglophones et 4 francophones) et 84 enseignantes et enseignants (70 anglophones et 14 francophones).

Région métropolitaine de Vancouver

Nous trouvons 101 participantes et participants dans la région métropolitaine de Vancouver, en Colombie-Britannique. Les participantes et les participants travaillent dans 4 districts scolaires laïcs de la région urbaine de Vancouver : 3 sont anglophones et le quatrième est francophone. Les participantes et les participants travaillent dans 12 écoles : 7 sont de langue anglaise (2 écoles élémentaires et 5 écoles secondaires) ; 2 écoles sont de langue française (1 élémentaire et 1 secondaire) ; et enfin, 3 écoles sont à doubles voies, c'est-à-dire, qu'on y retrouve un programme de langue anglaise et un programme d'immersion française (1 école élémentaire et 2 écoles secondaires). Les 101 participantes et participants de la région métropolitaine de Vancouver se répartissent comme suit : 17 travaillent dans les écoles de langue française, 53 dans les écoles de langue anglaise et 31 dans les écoles à doubles voies.

Dans le présent article, nous utilisons les données portant sur le personnel enseignant seulement, soit 84 individus dans la région métropolitaine de Toronto et 72 individus dans la région métropolitaine de Vancouver.

Méthodologie

Le volet 4 de l'étude se sert de deux techniques de recueil de données : le questionnaire de sondage et l'entretien individuel. On a ainsi recours à des méthodes de recherche mixtes. Les participantes et les participants répondent à un questionnaire annuel. Nous en avons administré quatre jusqu'à présent. Les deux premiers questionnaires ont porté sur l'impact des changements sociaux sur le personnel des écoles et sur les pratiques scolaires. Le troisième a porté sur les savoirs et les compétences professionnelles des participantes et des participants. Enfin, le quatrième questionnaire s'intéresse aux types d'interactions que vit le personnel des écoles. Le contenu du cinquième et dernier questionnaire n'a pas encore été défini. L'analyse des données se fait à l'aide du logiciel SPSS.

Deux séries d'entretiens individuels ont été réalisés depuis le début du projet. Le premier a porté sur les parcours de carrière des participantes et des participants, le second sur l'impact des politiques

et des réformes scolaires sur le travail du personnel des écoles[1]. L'analyse des données se fait à l'aide du logiciel N6. Dans le cadre de la présente analyse, nous utiliserons surtout les résultats d'entretiens – cependant, quelques données provenant du questionnaire de l'An 2 seront présentées afin de donner une idée plus générale du discours du personnel enseignant sur la question de la collaboration professionnelle.

Résultats et discussion

Les résultats provenant de l'analyse des questionnaires montrent un certain degré de collaboration entre les membres du personnel enseignant des régions métropolitaines de Toronto et de Vancouver. On a demandé aux enseignantes et aux enseignants à quel rythme ils collaboraient avec leurs collègues et ce, dans des situations précises. Par exemple, en ce qui concerne l'échange de matériel pédagogique entre collègues, les discussions portant sur leurs élèves, la création d'un matériel commun, l'adaptation du programme actuel, etc.

Dans ces quatre domaines d'activités, la fréquence de la collaboration semble être assez semblable dans les deux grandes villes. Dans certains cas, les participantes et les participants ont répondu qu'elles et qu'ils ne collaboraient que quelques fois pendant l'année. Dans d'autres cas, la collaboration s'avérait plus fréquente. Cependant les résultats diffèrent sensiblement quand on examine le domaine de l'échange de matériel où le personnel enseignant de la région métropolitaine de Vancouver dit collaborer moins fréquemment, ayant répondu «quelques fois l'an» dans une plus grande proportion que le personnel de la région métropolitaine de Toronto (29,3% et 16,7%). On retrouve ce même résultat dans le domaine de la construction de matériel pédagogique, où le personnel enseignant de la région métropolitaine de Vancouver, encore une fois, dit ne collaborer que «quelque fois l'an» dans une plus grande proportion que celui de la région métropolitaine de Toronto (43,9% et 31%).

[1] La notion de collaboration professionnelle a été abordée dans le premier entretien et non pas dans le deuxième. La discussion portera donc sur les résultats de ce premier entretien.

TABLEAU 1 :

ÉCHANGE DE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE ENTRE COLLÈGUES

	Vancouver		Toronto	
	N	%	N	%
Quelques fois l'an	24	29,3%	12	16,7%
1-2 fois par mois	22	26,8%	21	29,2%
1 fois par semaine	9	11,0%	12	16,7%
1-3 fois par semaine	21	25,6%	22	30,6%
Tous les jours	6	7,3%	5	6,9%
Total	82	100,0%	72	100,0%

TABLEAU 2 :

DISCUSSIONS ENTRE COLLÈGUES AU SUJET DES ÉLÈVES

	Vancouver		Toronto	
	N	%	N	%
Quelques fois l'an	5	6,2%	3	4,2%
1-2 fois par mois	8	9,9%	11	15,3%
1 fois par semaine	14	17,3%	14	19,4%
1-3 fois par semaine	25	30,9%	17	23,6%
Tous les jours	29	35,8%	27	37,5%
Total	81	100,0%	72	100,0%

TABLEAU 3 :

CONSTRUCTION EN COMMUN DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

	Vancouver		Toronto	
	N	%	N	%
Jamais	10	12,2%	11	15,5%
Quelques fois l'an	36	43,9%	22	31,0%
1-2 fois par mois	15	18,3%	16	22,5%
1 fois par semaine	8	9,8%	9	12,7%
1-3 fois par semaine	9	11,0%	11	15,5%
Tous les jours	4	4,9%	2	2,8%
Total	82	100,0%	71	100,0%

TABLEAU 4 :

COLLABORATION ENTRE COLLÈGUES EN VUE DE L'APPROPRIATION DU PROGRAMME

	Vancouver		Toronto	
	N	%	N	%
Jamais	4	4,9%	3	4,3%
Quelques fois l'an	31	37,8%	21	30,0%
1-2 fois par mois	23	28,0%	24	34,3%
1 fois par semaine	9	11,0%	8	11,4%
1-3 fois par semaine	11	13,4%	8	11,4%
Tous les jours	4	4,9%	6	8,6%
Total	82	100,0%	70	100,0%

Les résultats des entretiens nous apprennent qu'il existe certaines formes de collaboration entre les enseignantes et les enseignants, mais pas de façon structurée. Les collègues donnent leur appui et sont prêts à aider si besoin il y a. D'après le discours des enseignantes et des enseignants, il semble s'agir d'un travail de collaboration qu'on

pourrait qualifier de « spontané », contrairement à une forme de collaboration qui aurait été planifiée et organisée de façon systématique par les membres de la direction d'école, par exemple. Le type de collaboration décrit par les personnes interrogées se résume principalement au soutien des collègues, faisant ainsi référence au deuxième type de collaboration présenté par Little (1990). Dans le cas de notre étude, les enseignantes et les enseignants font état de l'appui qu'elles et qu'ils reçoivent de leurs collègues, et non de celui des personnes de la direction d'école. Les membres du personnel enseignant s'entraident dans des situations spécifiques. Comme nous l'ont expliqué les personnes suivantes.

> Elle (une enseignante) enseignait aussi le droit, elle m'a été très utile. Elle m'a beaucoup aidé avec le matériel …. Quand j'arrivais avec de nouvelles choses, je les lui montrais. Nous avons vraiment commencé : ce n'était pas seulement de prendre les choses de l'autre, c'était de recevoir, mais de donner aussi. Je dois dire que les gens avec qui j'ai travaillé dans mon département étaient très serviables. Ils étaient très ouverts et si vous aviez une question vous vous sentiez vraiment à l'aise de la poser dans les deux départements. (Enseignante de Toronto #4135)

> Les enseignants ici sont super. Vous demandez quelque chose à quelqu'un et la personne essaie de vous aider. Les gens partagent beaucoup. Quelqu'un trouve quelque chose d'intéressant, que ce soit une adresse Internet ou la possibilité de faire un voyage quelque part, on partage tout. Et c'est vraiment bien de cette façon. Les gens vont vous aider si vous avez besoin d'aide. Ils vont aussi agir comme mentors si vous en avez besoin. (Enseignant de Toronto #4141)

> Je dirais que - moi je trouve - il y a beaucoup d'enseignants que - comment est-ce qu'on dit ? - bon, il y en a qui m'aident dans des domaines. Alors je trouve que c'est très professionnel et puis qu'il y a beaucoup d'aide si tu veux aller la chercher dans l'école avec des profs qui sont ici depuis vingt ans. (Enseignant de Vancouver #1004)

Ce que plusieurs personnes ont décrit en termes de formes de collaboration semblent s'inscrire dans ce que Hargreaves (1994)

définit comme étant la *culture de collaboration*, où les relations de travail de collaboration entre enseignantes et enseignants tendent à être a) spontanées (émanant du personnel enseignant même) b) volontaires (ce type de relations étant valorisé par le personnel enseignant), c) qui favorisent des projets originaux (le personnel enseignant travaillant ainsi sur des projets qu'il a lui-même conçus), d) qui se déroulent à divers moments à travers le temps et l'espace (la collaboration n'étant pas une activité établie d'avance) et e) imprévisibles (les résultats étant incertains et difficiles à prévoir) (p. 190-191). Dans la culture de collaboration « l'aide, le soutien, la confiance et l'ouverture d'esprit sont au cœur même de ces relations » (Fullan et Hargreaves, 1992, p. 48, traduction libre).

Le discours des enseignantes et des enseignants sur le type de collaboration qu'elles et qu'ils établissent avec leurs collègues rejoint aussi la deuxième forme de collaboration que Little (1990) a décrit, où la notion d'aide se trouve au cœur même des interactions entre les membres du personnel enseignant. Dans ce sens, les enseignantes et les enseignants demanderont l'avis de leurs collègues ou donneront leur avis si cela s'avère nécessaire, ou si on leur demande de le faire. Dans ce cas, la collaboration est directement liée au degré de compétences des enseignantes et des enseignants. De telles relations de travail n'ont pas pour objet de se pencher sur les pratiques pédagogiques ou d'arriver à mieux comprendre les problèmes d'apprentissage auxquels font face les élèves (Litlle, 1990) ; elles répondent plutôt à des besoins ponctuels exprimés par les membres du personnel enseignant. Même dans les cas où la collaboration semble plus structurée, cela demeure davantage le résultat d'une initiative prise par le personnel enseignant qu'un exercice élaboré par les membres de la direction d'école. La présence de ces derniers est rarement soulignée dans les entretiens avec les enseignantes et les enseignants. Comme l'indiquent les témoignages suivants.

> Oui, on travaille tous ensemble et on se rencontre pour s'assurer qu'on est dans la bonne voie … alors tout marche bien. Je peux donc collaborer avec eux. (Enseignant de Toronto #4157)

> … en général, ça va très bien. Je fais souvent des projets avec des enseignants, et puis, je les vois tout le temps, surtout ceux-là des plus jeunes à la

> bibliothèque pour faire les échanges, on travaille ensemble… (Enseignant de Vancouver #1009)

Selon les propos recueillis, le manque de temps et une charge de travail jugée trop lourde constituent des obstacles à une plus grande collaboration entre les membres du personnel enseignant. Les résultats du sondage viennent appuyer ces commentaires. Une des questions demandait aux participantes et aux participants d'indiquer jusqu'à quel point elles et ils étaient d'accord avec les énoncés suivants : 1) Un manque de temps m'empêche de collaborer avec mes collègues ; 2) Il m'est difficile de collaborer à cause d'une charge de travail trop lourde. Plus de deux tiers de l'échantillon de la région métropolitaine de Toronto ont répondu être en accord avec ces énoncés ; alors que près du deux tiers des participantes et des participants de la région métropolitaine de Vancouver ont dit être aussi de cet avis (sur une échelle de valeurs où 2 signifiait « fortement en désaccord » et 6 « entièrement en accord »). Dans la région de Vancouver cependant, on note que plus de 40 % des réponses sont « entièrement en accord » avec l'énoncé.

TABLEAU 5 :

LE MANQUE DE TEMPS M'EMPÊCHE DE COLLABORER AVEC MES COLLÈGUES

	Vancouver		Toronto	
	N	%	N	%
1-Entièrement en désaccord	3	3,7%		
2	4	4,9%	3	4,2%
3	6	7,4%	9	12,7%
4	16	19,8%	10	14,1%
5	16	19,8%	23	32,4%
6-Entièrement en accord	36	44,4%	26	36,6%
Total	81	100,0%	71	100,0%

En ce qui concerne la charge de travail, c'est dans une proportion encore plus grande, (en additionnant les valeurs 5 et 6) soit environ 70

%, que les participantes et les participants sont d'accord pour dire qu'une charge de travail trop lourde les empêche de collaborer avec leurs collègues.

TABLEAU 6 :

DIFFICULTÉ DE COLLABORATION SUITE AU DÉBORDEMENT DE TRAVAIL

	Vancouver		Toronto	
	N	%	N	%
1-Entièrement en désaccord			1	1,4%
2	3	3,8%	4	5,6%
3	6	7,6%	7	9,7%
4	10	12,7%	10	13,9%
5	27	34,2%	24	33,3%
6-Entierement en accord	33	41,8%	26	36,1%
Total	79	100,0%	72	100,0%

Le facteur « manque de temps » est reconnu comme étant important dans les écrits qui portent sur la collaboration (Hargreaves, 1994 ; Dufour et Eaker, 1998 ; Little, 1990). Gardner (2004) mentionne, entre autres, ce qui suit : pour que la collaboration devienne une habitude de travail, elle doit s'inscrire d'emblée dans la pratique professionnelle et être intégrée à la journée de travail » (p. 16, traduction libre). Paradoxalement, les écrits scientifiques reconnaissent également que les pratiques de collaboration intensifient cependant la charge de travail du personnel enseignant et qu'elles peuvent avoir un impact négatif sur le temps dont disposent les enseignantes et les enseignants avec leurs élèves (Evans, 1996).

Même si notre analyse ne porte pas spécifiquement sur les enseignantes et les enseignants en début de carrière, nous voulons profiter de l'occasion pour soulever la question de leur intégration à la culture de l'école à laquelle elles et ils devront appartenir. Les formes de collaboration qui existent (ou non) dans un tel contexte, entre ces novices et le personnel enseignant plus expérimenté, méritent ici notre attention. Comme l'ont expliqué Kardos et al. (2001), la façon dont les

enseignantes et les enseignants débutants s'inscriront dans la culture de leur nouveau milieu de travail dépendra de trois facteurs principaux : a) de leurs collègues de travail et de la façon dont elles et ils interagiront ; b) du degré « d'enracinement » de la culture déjà présente à l'école ; c) de la présence ou non de structures formelles ou informelles qui favoriseront les interactions entre collègues, le mentorat et les échanges.

Les résultats de nos entretiens indiquent que les enseignantes et les enseignants débutants qui participent à notre étude ont vécu des expériences variées en matière d'initiation à la profession enseignante. Plusieurs ont reçu un soutien individuel de la part de leurs collègues. Comme l'ont mentionné deux enseignants,

> Ça a été bien parce qu'il y avait quand même une équipe qui était très accueillante et beaucoup de personnes pour m'aider, pour m'encourager du côté, dans notre programme francophone et du côté anglophone aussi, en général tout le monde était bien prêt à aider. (Enseignant de Vancouver #1006)

> J'ai été choyée, j'ai été chanceuse de travailler avec des collègues aussi merveilleux. Ils m'ont offert leur soutien en venant observer dans ma salle de classe, en faisant de la planification avec moi, en partageant leurs ressources et cela est allé dans les deux sens. (Enseignante de Toronto #4123)

Pour d'autres, la collaboration et le soutien de leurs collègues ont été pratiquement inexistants à leur arrivée à l'école. Comme en fait foi ce témoignage,

> Et puis, quand je suis arrivée ici ça m'a pris deux ans à vraiment devenir amie avec des gens dans le personnel, alors ça a pris beaucoup plus de temps ici, j'ai trouvé ça bizarre comme expérience ... et puis la première année ici était très difficile pour moi parce que les jeunes d'immersion viennent déjà d'un - ont une expérience très spécifique à eux qui est différente de tous les autres élèves de langue seconde. (Enseignante de Vancouver #1063)

Ce manque apparent de collaboration constitue un obstacle pour le personnel enseignant débutant. En effet, Kardoz et al. (2001) expliquent que les enseignantes et les enseignants qui débutent leur

carrière bénéficient grandement d'un soutien structuré dans leur nouveau milieu de travail. Ces enseignantes et ces enseignants veulent apprendre de leurs collègues plus expérimentés. Pour cette raison, il serait important, selon ces auteurs, de favoriser un système de mentorat et de permettre aux novices d'observer les pratiques pédagogiques du personnel plus expérimenté. Ils poursuivent en disant que des rencontres régulières entre collègues constituent également un élément important de l'intégration des enseignantes et des enseignants débutants à la profession.

Conclusion

Nos résultats, jusqu'ici, n'indiquent pas la présence marquée de communautés d'apprentissage dans les milieux scolaires de Toronto et de Vancouver qui participent à notre étude, telles que les définissent Mitchell et Sackney (2001). Nous ne sommes pas non plus en présence de communautés d'apprentissage professionnelles comme celles envisagées par le Ministère de l'Éducation de l'Ontario, par exemple. Nos données indiquent certaines variations dans les formes de collaboration qui existent entre les membres du personnel enseignant. Ces formes demeurent cependant axées davantage sur le partage et l'appui des collègues à des moments ponctuels. La collaboration ne semble pas viser, par exemple, une planification conjointe soutenue ou la résolution de problèmes, ce qui est considéré par Little (1990) et Mitchell et Sackney (2000) comme étant l'essence même de la collégialité professionnelle.

Nos résultats suggèrent que malgré des réformes majeures dans le domaine des programmes scolaires où la notion de reddition de compte occupe une place importante, la collaboration entre enseignantes et enseignants demeure plutôt informelle.

Références bibliographiques

BORGES, Cecilia, & LESSARD, Claude (2007). Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devient une norme ? in J.F. MARCEL

(coord.) *Coordonner, collaborer, coopérer: de nouvelles pratiques enseignantes*. France/Belgique, Éditions DeBoeck.

DUFOUR, Richard et EAKER, Robert (1998). *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. Bloomington, National Education Service.

EVANS, Robert (1996). *The human Side of School Change: Reform, Resistance and the Real Life Problems of Innovation*. San Francisco, Jossey Bass.

FISHBAUGH, Mary Susan. (1997). *Models of Collaboration*. Minnesota, Allyn and Bacon Publ.

FULLAN, Michael, & HARGREAVES, Andy. (1992). *What's Worth Fighting For ? Working Together For Your School*. Toronto, The Ontario Public School Teachers' Federation.

GARDNER, Margaret Anne. (2004). *Collaboration in High Schools: Understanding Cultures and Overcoming Barriers*. thèse de doctorat non publiée, Toronto, OISE, University of Toronto.

HARGREAVES, Andy. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Post Modern Age*. Toronto, OISE Press.

KARDOS, Susan, JOHNSON, Susan, PESKE, Heather, KAUFFMAN, David, & LIU, Edward. (2001). « Counting on Colleagues: New Teachers Encounter the Professional Cultures of their Schools », in *Educational Administration Quarterly*. *37*, 2, 250-290.

LITTLE, Judith. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations », in *Teachers College Record*. *91*, 4, 509-536.

LORTIE, Dan. (1975). *School Teachers : A Sociological Study*. Chicago, University of Chicago Press.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. (2004). *La littératie au service de l'apprentissage : Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4e à la 6e année*. Toronto, Gouvernement de l'Ontario.

MITCHELL, Coral., & SACKNEY, Larry. (2000). *Profound Improvement: Building Capacity for a Learning Community*. The Netherlands, Swets and Zeitlinger Publ.

RITCHIE, John McGee. (1989). *Experiments in Promoting Teacher Collegiality: A Qualitative Study of Three Schools*. Harvard University.