Document generated on 08/04/2025 5:37 a.m.

McGill Journal of Education
Revue des sciences de l'éducation de McGill

Perspective croisée sur la collaboration professionnelle des enseignants dans trois contextes scolaires en Colombie-Britannique

Comparative perspective on professional collaboration among teachers in three school contexts in British Columbia

Marianne Jacquet and Diane Dagenais

Volume 45, Number 3, Fall 2010

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1003575ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1003575ar

See table of contents

Publisher(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

0024-9033 (print)
1916-0666 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Jacquet, M. & Dagenais, D. (2010). Perspective croisée sur la collaboration professionnelle des enseignants dans trois contextes scolaires en Colombie-Britannique. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *45*(3), 511–534. https://doi.org/10.7202/1003575ar

Article abstract

In this article, we examine professional collaboration among a sample of teachers working in three distinct language contexts in British Columbia (the anglophone schools, the francophone schools and dual-track schools that house the French Immersion programs alongside English programs). The data were gathered using interviews and questionnaires with school principals, teachers and administrators as part of a larger pan-Canadian study on the évolution of school personnel (2002-2007). The data were analyzed using SPSS and N6 software packages. The analysis reveals that teachers working in French Immersion programs in dual-track schools collaborate the most, particularly with respect to the exchange and construction of pedagogical materials and planning instruction. Conversely, it is in French schools that the degree of collaboration is the weakest. We suggest that sociological and identity issues related to the challenges and constraints of teaching in a minority language setting can explain the differences noted in the level of collaboration between teachers in the three contexts.

All Rights Reserved © Faculty of Education, McGill University, 2010

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

PERSPECTIVE CROISÉE SUR LA COLLABORATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS DANS TROIS CONTEXTES SCOLAIRES EN COLOMBIE-BRITANNIQUE

MARIANNE JACQUET ET DIANE DAGENAIS *Simon Fraser University*

RÉSUMÉ. Dans cet article, nous examinons la collaboration professionnelle sur un échantillon d'enseignants oeuvrant dans trois contextes différents en Colombie-Britannique (l'école anglophone, l'école francophone, et l'école à double voie qui abrite un programme d'immersion française en co-existence avec un programme anglophone). Les données ont été recueillies à l'aide d'entrevues et de questionnaires auprès de directions d'écoles, d'enseignants et d'administrateurs, dans le cadre d'une vaste recherche pan-canadienne sur l'évolution du personnel scolaire (2002-2007) et ont été analysées à l'aide des logiciels SPSS et N6. L'analyse des données révèle que ce sont les enseignants oeuvrant dans les programmes d'immersion en français dans les écoles à double voie, disent qu'ils collaborent le plus entre eux, en particulier aux niveaux de l'échange et de la construction de matériel pédagogique, ainsi que de la planification de l'enseignement. À l'inverse, ce sont dans les écoles francophones où on fait moins souvent référence à la collaboration. Nous suggérons, que des facteurs sociologiques et identitaires propres aux défis et contraintes de l'enseignement en milieu minoritaire permettent de comprendre les différences notées dans le niveau de collaboration entre enseignants dans les trois contextes.

COMPARATIVE PERSPECTIVE ON PROFESSIONAL COLLABORATION AMONG TEACHERS IN THREE SCHOOL CONTEXTS IN BRITISH COLUMBIA

ABSTRACT. In this article, we examine professional collaboration among a sample of teachers working in three distinct language contexts in British Columbia (the anglophone schools, the francophone schools and dual-track schools that house the French Immersion programs alongside English programs). The data were gathered using interviews and questionnaires with school principals, teachers and administrators as part of a larger pan-Canadian study on the évolution of school personnel (2002-2007). The data were analyzed using SPSS and N6 software packages. The analysis reveals that teachers working in French Immersion programs in dual-track schools collaborate the most, particularly with respect to the exchange and construction of pedagogical materials and planning instruction. Conversely, it is in French schools that the degree of collaboration is the weakest. We suggest that sociological and identity issues related to the challenges and constraints of teaching in a minority language setting can explain the differences noted in the level of collaboration between teachers in the three contexts.

INTRODUCTION

La collaboration professionnelle entre les enseignants est une dimension centrale dans la construction d'une communauté professionnelle, laquelle contribue en retour à insuffler un dynamisme et une couleur particulière à l'organisation scolaire et à l'action éducative de ses agents. Plusieurs chercheurs, entre autres (Glazer et Hannafin, 2006; Creese, 2005; Little, 2003; Pelletier, 2003; Tardif et Lessard, 1999; Grimmett, 1996; Da Costa, 1995; Firestone et Pennell, 1993), ont mis en lumière le rôle important que joue la communauté professionnelle dans le développement professionnel des éducateurs. Celle-ci oriente le fonctionnement de l'école et influence la manière dont les enseignants s'engagent dans leur pratique professionnelle, tout en contribuant à briser leur isolement. De plus, l'engagement professionnel influence en partie l'expérience éducative des étudiants. Little (2003) est d'avis que l'examen critique et collectif des stratégies pédagogiques est une condition essentielle de l'amélioration de la pratique professionnelle :

> Researchers posit that conditions for improving teaching and learning are strengthened when teachers collectively question ineffective teaching routine, examine new conceptions of teaching and learning, find generative means to acknowledge and respond to difference and conflict, and engage in supporting one another's professional growth. (p. 1)

La collaboration professionnelle s'exerce dans différents espaces et contextes sociolinguistiques. Examinant la collaboration professionnelle par le biais des types d'interactions s'effectuant entre les enseignants, Tardif et Lessard (1999) avancent que les interactions s'articulent à un processus fluide de négociation des rôles personnel et public. Le premier rôle s'exerce dans l'espace personnel de la salle de classe, tandis que le second prend place dans l'espace public et collectif de l'école. Les auteurs distinguent deux dimensions au rôle collectif des enseignants, l'une formelle qui recoupe des activités telles : la participation à des réunions, les rencontres, les tâches communes, les journées pédagogiques, etc. ; et l'autre informelle qui comprend des activités dont les frontières sont plus difficilement délimitées, tels les échanges d'idées ou de matériel, les conversations dans la salle de repos des enseignants, etc. Certains auteurs (Fullan et Stiegelbauer, 2001) sont d'avis que la collaboration professionnelle est plus efficace lorsqu'elle est ancrée dans les pratiques quotidiennes de la salle de classe, car elle permet aux enseignants de recevoir le soutien nécessaire au moment où ils en ont besoin, c'est-à-dire lors de la mise en œuvre des stratégies pédagogiques (Glazen et Hannefin, 2006).

Outre la diversité des espaces et la fluidité des rôles personnels et publics négociés lors des interactions professionnelles, les contextes sociaux dans lesquels s'exerce l'acte éducatif influencent aussi le développement et la formation de communautés de pratique (Wenger, 1998). Ainsi, en Colombie Britannique (CB), l'acte éducatif dans les écoles publiques s'exerce dans trois contextes sociolinguistiques distincts l'école anglophone, l'école francophone et l'école

à double voie (*dual-track*). Ces aménagements linguistiques s'inscrivent en creux des rapports sociaux et de pouvoirs entre les deux groupes linguistiques majoritaires au Canada : les anglophones et les francophones; lesquels ont conduit à l'instauration d'une politique officielle de bilinguisme et de multiculturalisme propres à soutenir, par le biais de différentes institutions dont l'école, le maintien de la langue, de la culture et de l'identité de ces communautés officielles.

Le premier contexte est celui du programme régulier (*mainstream*), où l'enseignement est offert en anglais langue première. Ayant ses origines dans la période de la pré-confédération, c'est le programme le plus ancien répandu car il dessert la majorité des élèves de la province. Depuis 1998, ce programme connaît toutefois une baisse de son effectif scolaire, entraînant par la même plusieurs fermetures d'écoles. Ainsi, pour l'année 1998-1999, 695,643 élèves étaient inscrits dans le programme régulier en anglais (BC Ministry of Education, 2008), comparativement à 580 486 élèves pour l'année scolaire 2009-2010 (BC Ministry of Education, 2010).

Le deuxième contexte est celui de l'immersion française, le plus souvent offert dans les écoles dites à double voie où le programme anglophone est aussi présent. Administré par les conseils scolaires anglophones de la CB, le programme d'immersion en français est destiné à tous les élèves désireux d'apprendre le français comme langue seconde de manière intensive à travers son apprentissage dans l'ensemble des matières scolaires, tout en maintenant l'anglais, progressivement réintroduit dans les matières scolaires au fil de la scolarité. En CB, ce programme est offert de la maternelle à la douzième année (immersion précoce) et de la sixième à la douzième année (immersion tardive). L'immersion en français retrace ses origines dans cette province à 1973, date à laquelle le programme a été offert pour la première fois dans la ville de Coquitlam, située dans la banlieue de Vancouver (Rebuffot, 1993).

Destinée à l'origine aux élèves de la majorité anglophone, l'immersion en français est priorisée par de nombreux parents de toutes origines ethniques qui souhaitent que leurs enfants apprennent la deuxième langue officielle, en vue d'acquérir un capital linguistique et économique additionnel sur le marché de l'emploi canadien et international (Dagenais et Jacquet, 2000). Depuis les années '90, les effectifs scolaires du programme d'immersion ont en effet augmenté en CB. Pour l'année scolaire 1998-1999, le nombre d'élèves inscrits en immersion française dans les écoles publiques s'élevait à 29,951 soit 4,6% du total de la population scolaire des écoles publiques (BC Ministry of Education, 2008). Pour l'année scolaire 2009-2010, ce chiffre s'élève à 43 964 élèves, soit 7.6% du total de la population scolaire des écoles publiques (BC Ministry of Education, 2010).

Le troisième contexte, et le plus récent, est celui des écoles francophones. L'école francophone est offerte uniquement aux élèves qualifiés d'ayant-droits,

en vertu de l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés qui garantie aux minorités officielles (francophone et anglophone) le droit à une éducation dans leur langue, quel que soit leur lieu de résidence au Canada (Martel, 1997). Connu auparavant sous le nom de *Programme cadre* et géré par les conseils scolaires anglophones, l'école francophone est aujourd'hui sous l'autorité du Conseil scolaire francophone (CSF), lequel a été créé en 1995 afin d'offrir des programmes d'éducation en français à la minorité francophone en Colombie Britannique. Depuis 1997, suite à l'amendement de la loi scolaire de la province, le CSF est devenu autonome et ce faisant, sa juridiction s'étend à l'ensemble du territoire de la Colombie Britannique, contrairement aux autres Commissions scolaires de la CB. Le réseau scolaire francophone comprend ainsi 38 écoles primaires et secondaires, lesquelles desservent la population de 78 communautés francophones installées à travers la province. La majorité des écoles francophones ont leur propre établissement, mais certaines partagent encore leur espace avec les programmes anglais des conseils scolaires anglophones. En 2009, ce réseau scolaire a dépassé le cap des 4 400 élèves, comparativement à un peu moins de 2 000 élèves pour l'année scolaire 1996-1997(Conseil Scolaire Francophone, n.d., a). Les élèves proviennent de la francophonie nationale et internationale avec 70 pays et 60 langues représentés au sein de sa population scolaire (Conseil Scolaire Francophone, n.d., b).

Dans cet article, nous discutons de la collaboration professionnelle des enseignants dans trois contextes: l'école anglophone, l'école francophone et l'école à double voie. Une analyse contrastée des discours des enseignants sur ce sujet permet d'éclairer les contours différenciés de la collaboration professionnelle dans ces contextes scolaires, à la lumière des politiques éducatives qui précisent le rapport langue-instruction et les enjeux identitaires qui structurent l'agencement des rapports langue-culture-identité en contexte majoritaire et minoritaire.

Cadre conceptuel

Notre cadre conceptuel puise à même la littérature sur le travail enseignant, les communautés de pratique et celle qui articule les relations entre langue, culture et identité en contexte minoritaire francophone autour de rapports de pouvoirs et d'inégalités. Cet ancrage théorique permet d'éclairer les dynamiques sociales particulières qui contribuent à façonner les agencements de la collaboration professionnelle dans les différents contextes de langue en CB.

Le terme « collaboration » est défini dans le *Petit Robert* comme étant le fait d'un travail en commun, comme l'action de collaborer avec quelqu'un et est synonyme de « coopération »; un terme que l'on retrouve d'ailleurs dans certains écrits comme ceux de Gather Thurler (1996). Dans la littérature sur le travail enseignant, la notion de collaboration est multiforme. Elle recoupe différentes significations et s'exerce dans différents espaces et contextes sociaux. Dans le cadre de cet article, nous retenons une définition de la collaboration comprise

en termes d' « interactions réciproques » visant à soutenir l'apprentissage et le développement professionnel de l'enseignant (Glazer et Hannafin, 2005).

Les avantages de la collaboration professionnelle entre les enseignants sont largement admis dans la littérature sur le sujet (Creese, 2005; Pelletier, 2003; Fullan, 1999; Hargreaves, 1994; Grimmett, 1996; Tardif et Lessard, 1999). Pour ces auteurs, la collaboration professionnelle est importante car elle contribue à réduire l'isolement des enseignants dans la salle de classe, améliorer le climat général de l'école et favoriser l'apprentissage des élèves, en particulier dans les programmes bilingues d'apprentissage (Creese, 2005). Dans les contextes scolaires bilingues, comme celui de l'immersion en français, la collaboration entre enseignants est fréquemment utilisée pour répondre aux besoins des élèves effectuant leur apprentissage dans une langue seconde (Creese, 2005).

Pour Wenger (1998), la collaboration professionnelle contribue au développement d'une communauté de pratique, laquelle se constitue à travers trois dimensions : un engagement mutuel, une entreprise conjointe et un répertoire commun. La formation de communautés de pratique est pour lui étroitement associée à la négociation des identités : « we not only produce our identities through the practices we engage in, but we also define ourselves through practices we do not engage in. Our identities are not only constituted by what we are but also by what we are not » (p.164). Précisant sa pensée, l'auteur souligne que la construction de l'identité s'effectue tant à travers la participation que la non-participation à la communauté de pratique.

Par ailleurs, la collaboration professionnelle dépend en grande partie de l'existence de réseaux sociaux établis. Pelletier (2003) soutient que l'existence de réseaux de supports mutuels est essentielle pour aider les enseignants et les directions d'écoles à réaliser un travail efficace, en même temps que pour favoriser un développement professionnel harmonieux. Comme le signale Gather Thurler (2000), cité dans Pelletier, les réseaux sociaux des enseignants sont généralement limités aux frontières de la salle de classe, voire de l'école.

Dans l'espace public, le réseau social des enseignants se tisse tout particulièrement à travers les relations de collaboration formelle ou informelle. Tardif et Lessard (1999) distinguent deux formes de collaboration selon que les objectifs visés sont la concertation ou le soutien pédagogique. Chez les nouveaux enseignants, la collaboration la plus évidente est celle axée sur le soutien pédagogique. Ces derniers semblent en effet demander et obtenir davantage de soutien pédagogique, soit pour la planification ou la préparation de matériel. Cette forme de collaboration, qui ne remettrait pas en cause la structure cellulaire de l'enseignement dans la mesure où elle s'exerce dans l'espace public et non pas celui privé de la salle de classe, est donc pour l'essentiel, une collaboration visant l'accomplissement des tâches qui leur sont confiées, plutôt qu'une collaboration visant la participation à une œuvre commune, telle l'éducation des jeunes en milieu scolaire (Tardif et Lessard, 1999).

Élaborant sur les formes spécifiques de la collaboration, Tardif et Lessard (1999) soulignent les différences selon l'ordre d'enseignement, les années d'expérience, et l'ancienneté dans l'école. Par exemple, lors de la planification de l'enseignement, les enseignants du primaire collaborent plus fréquemment avec leurs collègues du même niveau à l'exception des enseignants de la maternelle; tandis qu'au secondaire, les enseignants collaborent avec leur vis-à-vis du même degré et de la même matière. Par ailleurs, les nouveaux enseignants semblent bénéficier d'un certain « soutien moral » de la part de leurs collègues plus expérimentés; en même temps, qu'ils sont davantage portés à collaborer entre eux. Toutefois, les enseignants à statut précaire sont moins enclins à faire part de leurs difficultés. Enfin, même lors du partage de tâches pédagogiques, les activités de « co-prestations » sont rares : « au fond, ce qui est partagé, c'est la tâche d'enseignement, mais non l'activité elle-même; chacun assume isolément une partie de la charge de travail de l'autre, dans les matières où il est plus compétent » (p. 435).

Si la nécessité de la collaboration professionnelle entre enseignants est largement relevée dans la littérature, celle-ci reste paradoxalement marginale dans les écoles pour plusieurs raisons. Certains auteurs, tels que Creese (2005), Tardif et Lessard (1999), Mitchell (1997) et Little (1993) se sont penchés sur les facteurs qui facilitent la collaboration professionnelle ou à l'inverse la freine. Selon Nias (1993), discuté dans Creese (2005), le faible niveau de collaboration dans les écoles serait le fait de la culture de l'individualisme inhérente à la profession enseignante; l'autonomie et la personnalité étant davantage valorisées que la collaboration entre pairs. Pour cet auteur, l'individualisme professionnel serait « profondément culturel » (p. 107) dans la mesure où la formation professionnelle des enseignants et les structures de l'organisation scolaire favorisent peu les interactions entre enseignants.

> Teachers are encouraged to be self-reliant and autonomous in making their decisions about curriculum and teaching methods. Their relationships with their students within the closed walls of the classroom keeps interference out and allows teachers a certain amount of ideological freedom to articulate their own views. Teachers bring their own ways of perceiving the world into their classroom. (Creese, 2005, p. 106-107)

Selon Creese (2005), les risques associés à la « gestion de la face » ne sont pas non plus à négliger. S'appuyant sur Rosenholtz (1989), l'auteure est d'avis qu'il est peu probable que les enseignants cherchent de l'aide dans des situations qui pourraient s'avérer embarrassantes ou stigmatisantes, voire risquées pour la perception qu'ils ont d'eux-mêmes. Une situation qui pourrait s'appliquer aux jeunes enseignants en statut précaire. Pour ajouter à ce que propose Creese, les enseignants apportent aussi à leur tâche une philosophie d'enseignement construite en partie durant la formation professionnelle, elle-même marquée par les normes culturelles en vigueur dans ce contexte.

Mitchell (1997) identifie trois facteurs relatifs à la conception de l'identité professionnelle des enseignants qui nuisent à l'établissement de relations de collaboration : les représentations, la préparation et le niveau de dévouement. Son analyse de biographies narratives d'enseignants à la retraite éclaire le rôle des présupposés implicites dans l'élaboration ou non de relations de collaboration : « The findings reveal that these underlying assumptions and implicit understandings, when not shared, create very real barriers to increased collaboration and in doing so, limit opportunities for teachers to assume leadership roles in schools » (p. 5). Dans sa recherche, les enseignants privilégiant une position d'autorité ferme dans les relations enseignants-élèves étaient très critiques à l'égard de jeunes enseignants ne partageant pas la même conception qu'eux de leur rôle et de leur responsabilité. « The focal teachers expected the younger teachers to act as models of economic stability and social 'respectability'. When the young teacher failed to meet these expectations, once again, there was disappointment and criticism which negatively impacted collegial interactions » (p 8). L'établissement de relations collégiales serait aussi négativement influencé par le manque de préparation académique des jeunes enseignants, dans la mesure où elle est perçue comme une atteinte à l'intégrité professionnelle des enseignants. Enfin, ces enseignants portaient aussi un jugement négatif à l'égard du manque de dévouement perçu chez les jeunes enseignants, qui à son tour influençait négativement l'établissement de relations de collaboration. Le développement d'une philosophie d'enseignement commune semble donc avoir, pour Mitchell comme pour Little (1993), un rôle essentiel dans l'établissement de relations de collaboration dynamiques et fructueuses.

De leur côté, Tardif et Lessard (1999) discutent de plusieurs facteurs influençant positivement ou négativement la collaboration, soient : la taille de l'école et son organisation physique, la stabilité de l'équipe-école, la sociabilité des enseignants, le niveau de confiance personnelle et relationnelle des enseignants, l'esprit d'équipe. Sans entrer dans le détail, mentionnons que de bonnes relations sociales, un degré élevé de confiance et d'esprit d'équipe – plus présent chez les nouveaux enseignants sont autant de facteurs positifs dans l'établissement de relations de collaboration entre enseignants et inversement.

De plus, la notion de pouvoir est un facteur important dans la construction de communautés de pratique et la négociation des identités (Wenger, 1998). De manière spécifique, le positionnement des acteurs sociaux à l'égard des politiques de bilinguisme et de ses pratiques en contexte scolaire reflète l'agencement particulier des rapports sociaux entre majorité/minorités qui influence la construction de la communauté de pratique dans les différents contextes sociaux. À l'école francophone en milieu minoritaire où l'enjeu identitaire est central dans un contexte provincial majoritaire anglophone, on peut s'attendre à ce que les contours de la collaboration professionnelle dans ces écoles soient marqués par les enjeux sociopolitiques plus larges.

Donnant l'exemple des écoles secondaires anglophones offrant des programmes de langues pour les élèves minoritaires, Creese (2005) fait état des enjeux de pouvoirs qui traversent les discours sur la diversité dans ces écoles. Selon elle, les enseignants de langue, eux mêmes bilingues, ont un positionnement différent de leurs collègues à l'égard de la diversité des langues et des cultures en salle de classe; lequel est mis en évidence dans leurs discours sur la diversité et leurs pratiques pédagogiques. Pour l'auteure, l'enjeu de pouvoirs à l'école est ainsi central puisqu'il influence l'implantation de politiques de bilinguisme dans les écoles anglophones, les pratiques pédagogiques des enseignants et la collaboration professionnelle. Dans les contextes nationaux offrant aux enfants issus des minorités la possibilité d'une instruction dans leur langue, la collaboration professionnelle s'avère ainsi cruciale dans la mesure où elle est garante du succès des politiques éducatives inclusives de la diversité.

La discussion de la littérature montre clairement l'importance de la collaboration entre enseignants, tout en signalant qu'elle se limite généralement à l'espace public. Or, dans un contexte de restructuration scolaire, comme c'est le cas à travers de nombreux systèmes scolaires à travers le Canada, les enseignants et les directions d'écoles sont amenés à jouer un rôle de leadership de plus en plus prononcé. Qu'en est-il alors de cette collaboration ? Dans la région métropolitaine de Vancouver, les changements de politiques éducatives durant les dix dernières années ont, dans certains cas, eu une influence négative sur les acteurs de l'éducation. L'analyse des données de notre recherche sur l'évolution des conditions de travail des enseignants et des directions d'écoles révèle certaines tensions et contradictions dans les discours des éducateurs sur leurs conditions de travail (D'Amico, Dagenais, Grimmett, Jacquet, 2005; Grimmett, Dagenais, D'Amico, Jacquet et Ilieva, 2008). En effet, si les acteurs scolaires se disent satisfaits des défis intellectuels de leur travail, de la collégialité, du leadership dans leur école et du degré de contrôle qu'ils exercent sur le fonctionnement de leur classe et de leur école, ils n'en sont pas moins critiques sur l'augmentation de la tâche de travail et le manque de respect de la société qu'ils perçoivent à leur égard :

> While educators claim on the one hand to be fairly satisfied, they also report that they feel frustrated, overworked and under-appreciated. Two major themes characterize their concerns: workload and societal respect. Workload concerns are framed around increases in class size, increases in student diversity, (particularly increases in special needs and English as a Second Language students), and decreasing human and material resources to support their work. [...] Educators are also concerned about the recognition (or lack thereof) that they receive from society and how they are represented in the local media. (D'Amico et al., 2005, p. 6)

Dans un contexte éducatif où la capacité des enseignants de mener à bien leurs activités professionnelles est mise à l'épreuve, il n'est pas sans intérêt d'examiner les contours que prend la collaboration professionnelle entre enseignants dans

trois contextes de langue importants en CB, à savoir : le programme anglophone, l'école francophone et l'école à double voie. Une analyse comparée du discours des enseignants sur leur collaboration professionnelle présumée nous permettra d'une part, de dégager les similarités et les particularités de la collaboration professionnelle entre enseignants dans ces contextes; et d'autre part, de situer la collaboration professionnelle au sein d'enjeux sociaux plus vastes relatifs à la gestion des langues, des identités et des cultures en contexte scolaire majoritaire et minoritaire.

Cadre méthodologique

Notre discussion des données sur la collaboration professionnelle des enseignants dans trois contextes, s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche concerté, intitulé *Évolution actuelle du personnel scolaire dans les écoles élémentaires et secondaires canadiennes*.[1] Cette recherche comparative et longitudinale visait à dégager l'impact des changements culturels, politiques et technologiques sur les conditions de travail des enseignants et administrateurs scolaires à travail le Canada. En CB, notre échantillon était composé de 101 acteurs scolaires (12 directions/direction-adjointes et 89 enseignants). De ce nombre, 41 enseignants et directions étaient réparties dans quatre écoles primaires et 60 dans huit écoles secondaires de la région métropolitaine de Vancouver. La sélection des écoles a été faite en tenant compte des programmes enseignés : francophone (deux écoles : 17 répondants), anglophone (sept écoles : 53 répondants), à double voie (trois écoles : 31 répondants); du niveau socio-économique (élevé/faible), de la structure de l'école (petite, moyenne, grande), de la présence/absence d'une population scolaire diversifiée (Premières Nations, anglais langue seconde, groupes ethniques). Elle a également été faite afin d'inclure un échantillon du personnel scolaire (présence d'enseignant ayant moins de trois ans et plus de dix ans d'expérience), ne prévoyant pas partir à la retraite dans les prochaines cinq années de la recherche.

Les 101 participants ont accepté de répondre à une série de cinq questionnaires et participer à deux entrevues durant les cinq années de la recherche (2002-2007). Les questionnaires visaient à documenter le cheminement professionnel des enseignants, directions d'école et administrateurs en recueillant des données sur plusieurs dimensions : le profil démographique de base, l'expérience professionnelle, la collaboration professionnelle et la participation à des activités avec les collègues, le degré de satisfaction au travail et l'influence des facteurs externes; et enfin, l'impact des changements sociaux et des réformes éducatives sur la pratique professionnelle. Ces questionnaires, auto-administrés, ont été construits sur une échelle de Lickert de 6 points, à l'exception de certains énoncés relatifs au profil démographique et professionnel où le répondant devait encercler parmi les réponses à choix multiples, celle lui correspondant (ex. À quel degré enseignez-vous cette année ?), ou préciser une information (ex. En quelle année avez-vous commencé à enseigner?). De plus, une option

« non-applicable » (N/A) était incluse dans la plupart des échelles de Lickert. Dans le questionnaire 1, le répondant encerclait « 7 » pour cette option; tandis que dans le questionnaire 2, il encerclait « N/A ». Dans les deux cas, les réponses à l'option « non-applicable » ou « 7 » ont été recodées comme données manquantes avant que le calcul statistique ne soit effectué.

Les entrevues semi-structurées ont été réalisées avec les acteurs scolaires à intervalle régulier, durant les années un et trois du projet. L'entrevue 1 visait à documenter leur décision d'enseigner; leur formation initiale; l'insertion dans l'enseignement; le déroulement de leur carrière professionnelle; leur situation professionnelle actuelle à l'école; leur plan futur dans les cinq et dix prochaines années. Tandis que l'entrevue 2 visait à explorer l'influence des politiques éducatives et du cadre social et matériel sur la tâche des éducateurs, à travers des questions portant sur les changements opérés dans la carrière professionnelle depuis la première entrevue; la présence et la gestion de la diversité ethnoculturelle; l'impact des technologies de l'informatique et de la communication sur la pratique; l'impact des changements des politiques éducatives, depuis cinq à dix ans; et enfin, l'impact des politiques spécifiques de reddition de compte.

Des analyses statistiques descriptives ont été effectuées sur ces données, incluant des calculs sur la fréquence, des tabulations croisées et des analyses de moyenne et de variance ont été réalisées afin d'examiner les différences dans les patterns entre les programmes de langues sur les échelles de Lickert uniquement.

Les données discutées dans cet article proviennent d'une part, de l'analyse de certaines données des questionnaires 1 et 2 et d'un échantillon d'entrevues. Des questionnaires 1 et 2, nous avons retenu les réponses aux questions sur l'expérience professionnelle (Combien d'années d'expérience avez-vous en enseignement ?), le nombre d'années enseignement dans la même école (Depuis combien d'années enseignez-vous dans l'école où vous êtes actuellement ?), le niveau d'enseignement (À quel degré enseignez-vous cette année ?) et les matières enseignées (Laquelle ou lesquelles des matières scolaires suivantes enseignez-vous à vos élèves cette année : la langue maternelle, les mathématiques, les langues secondes, les sciences naturelles, les sciences humaines et sociales, les arts, l'éducation physique, l'informatique, la religion/la morale, l'éducation familiale, l'enseignement d'un métier, autre ?). Nous avons également retenu les réponses aux questions suivantes sur les échanges avec les collègues : Quelle est la fréquence de vos échanges professionnels avec les personnes suivantes dans votre école : collègues enseignants, direction d'école, personnel professionnel, personnel technique ? Votre expérience actuelle de la collaboration professionnelle avec les collègues enseignants prend-elle l'une ou l'autre des formes suivantes : échanger du matériel pédagogique, recevoir ou donner un soutien moral à un collègue ; construire avec un collègue du matériel pédagogique, planifier avec un collègue des séquences d'enseignement, faire une

co-prestation avec un collègue devant les élèves ? Quelle est la fréquence de votre participation aux activités suivantes : activités syndicales, activités sociales avec le personnel de l'école ?

D'autre part, de l'analyse d'un échantillon de quatorze entrevues sélectionnées au hasard et en fonction des différents contextes de langue et niveaux d'enseignement, parmi les 89 entrevues réalisées auprès des enseignants de la région métropolitaine de Vancouver en Colombie-Britannique. La répartition de cet échantillon d'entrevues est la suivante : écoles francophones (5 participants), écoles anglophones (5 participants), écoles à double voie (4 participants). Les extraits d'entrevues retenus illustrent les tendances qui émergent de l'analyse discursive des réponses apportées par les enseignants dans les questionnaires sur la nature de leur collaboration professionnelle dans les trois contextes de langue.

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Profil des répondants

L'analyse des données du questionnaire 1 sur le nombre d'années d'enseignement indique que c'est dans les écoles francophones où l'expérience d'enseignement est la plus récente avec une moyenne de 5,4 années d'expérience pour les 13 répondants et un écart type de 4,77; suivi par le programme d'immersion en français où la moyenne est de 13,2 pour les 12 répondants et un écart type de 7,73; dans les écoles anglophones la moyenne est de 15, 3 pour les 45 répondants et un écart type de 10,08; tandis que le niveau d'ancienneté est le plus élevé dans le programme anglophone des écoles à double voie avec une moyenne de 17,5 pour les 15 répondants et un écart type de 8,78. Des résultats similaires sont observés en ce qui concerne les années d'expérience dans une même école, où ce sont les enseignants des écoles francophones qui se démarquent nettement avec 92,9% des enseignants qui ont huit ans et moins d'années d'expérience dans la même école, contre 50,9% pour les enseignants des écoles anglophones, 66,7% pour les professeurs d'immersion française dans les écoles à double voie et 75.1% pour les enseignants du programme anglophone des écoles à double voie.

Les données obtenues pour les enseignants des écoles francophones, concernant le peu d'années d'expérience dans l'enseignement et dans une même école, ne sont pas étonnantes puisque la création en 1995 d'une autorité scolaire (CSF) entièrement réservée à l'éducation des ayant droits francophones de la CB a contribué au développement de nouvelles écoles francophones et ce faisant a nécessité le recrutement de nouveaux enseignants peu expérimentés. Ces derniers ont été recrutés aussitôt leur formation universitaire terminée au Québec et ailleurs – et parfois même avant de la terminer – et plus récemment dans les programmes de formation des maîtres en français de la province. Les

enseignants qui n'ont pas terminé leur formation ont un statut professionnel précaire puisqu'ils enseignent sur lettre de permission et se voient obligés de terminer leurs études dans un délai déterminé. L'émergence d'une autorité scolaire francophone et l'expansion de ses programmes semble ainsi avoir contribué à une plus grande mobilité professionnelle des enseignants francophones; parmi les 14 enseignants ayant répondu aux questionnaires, huit provenaient du Québec et cinq autres de la francophonie internationale (D'Amico et al., 2005). Un parallèle est à faire avec le programme d'immersion en français, où la popularité croissante de ce programme en CB dans les dix dernières années a entraîné un besoin important d'enseignants (Grimmett et Echols, 2002) et favorisé le recrutement de nouveaux enseignants d'immersion (CPF, 2004) peu expérimentés, fraîchement sortis des programmes universitaires de formation des enseignants; un peu moins de 50% des enseignants de ce programme provenaient du Québec ou d'ailleurs.

À l'inverse, la stabilité relative du personnel enseignant dans le programme anglophone régulier peut notamment s'expliquer par l'historicité même des programmes réguliers en anglais dont l'implantation coïncide avec le développement économique de cette province. Dans les écoles offrant uniquement le programme anglophone, 50% des enseignants proviennent de la CB (D'Amico et al., 2005). De plus, ce programme connaît depuis quelques années une baisse de ses effectifs scolaires; la rationalisation budgétaire qui s'en est suivie a entraîné la fermeture de plusieurs écoles situées en régions éloignées. Dans ce contexte particulier, on peut avancer que le recrutement de nouveaux enseignants est plus limité, de même que la mobilité professionnelle des enseignants.

L'analyse des réponses à la question sur le nombre de matières enseignées par les enseignants est aussi révélatrice de la situation particulière des contextes de langue. Au niveau du primaire, il n'y a pas de différence parmi les programmes de langue, en termes de niveaux d'enseignement ou d'éventail des matières enseignées, ce qui n'est pas le cas au secondaire. En effet, ce sont les enseignants du programme d'immersion dans le niveau d'enseignement secondaire pour qui la charge d'enseignement est la plus lourde, avec en moyenne 2,7 matières par enseignant, avec un écart type de 1,862; contre 1,9 matières et un écart type de 0,738 par enseignant dans les écoles francophones; 1,5 matières par enseignant des écoles anglophones avec un écart type de 0,651 et ; 1,8 matières par enseignant du programme anglophone dans les écoles à double voie avec un écart type de 0,866. Les enseignants du programme d'immersion au secondaire enseignent donc significativement plus de matières que leurs collègues des autres programmes.

On peut avancer plusieurs raisons complémentaires à cela. Dans le programme d'immersion, il y a tout à la fois un manque d'enseignants qualifiés et des contraintes liées à la programmation des cours et au phénomène d'attrition en immersion. Ainsi, pour avoir une tâche d'enseignement pleine (FTE 1.0),

les enseignants sont très souvent obligés de cumuler plusieurs matières (ex. : français 9 et sciences humaines 9) et niveaux (ex. : français 9 et français 10) ou des matières différentes à des niveaux différents (français 9 et sciences humaines 12). Cette situation se présente aussi au niveau des écoles francophones où deux, voire trois niveaux, sont jumelés lorsque les effectifs sont peu nombreux pour chacun des niveaux.

TABLEAU 1. *Moyenne, fréquence des interactions avec les différents collègues dans les quatre programmes*

		N	Moyenne	Écart type
Vos collègues enseignants	École francophone	14	5.07	1.072
	École anglophone	46	5.46	.936
	École à double voie-A	16	5.56	.727
	École à double voie-FI	12	5.33	.888
	Total	88	5.40	.917
Direction d'école	École francophone	14	4.21	1.578
	École anglophone	45	4.00	1.382
	École à double voie-A	16	3.94	1.482
	École à double voie-FI	12	3.92	1.084
	Total	87	4.01	1.377
Personnel professionnel	École francophone	12	2.75	1.215
	École anglophone	46	2.39	1.220
	École à double voie-A	15	2.40	1.298
	École à double voie-FI	12	2.83	1.586
	Total	85	2.51	1.278
Personnel technique (assistant éducateur)	École francophone	12	2.08	1.084
	École anglophone	43	3.49	1.624
	École à double voie-A	16	3.69	1.922
	École à double voie-FI	11	2.82	1.537
	Total	82	3.23	1.673

* Différences statistiques significatives, $p \leq 0.05$

** Différences statistiques significatives, $p \leq 0.01$

Double voie-A signifie programme anglophone dans une école à double voie.

Double voie-FI signifie programme d'immersion française dans une école à double voie.

TABLEAU 2. *Types de collaboration entre collègues dans les quatre programmes*

Types de collaboration		N	Moyenne	Écart type
Échanger du matériel pédagogique (16a)	École francophone	14	3.64*	1.336
	École anglophone	45	4.64*	1.368
	École à double voie-FI	11	5.18*	1.168
	École à double voie-A	16	4.50*	1.366
	Total	87	4.52	1.373
Recevoir ou donner un soutien moral (16b)	École francophone	14	4.57	1.089
	École anglophone	45	5.09	.874
	École à double voie-FI	12	5.00	1.089
	École à double voie-A	16	5.13	.719
	Total	87	4.97	.982
Construire du matériel pédagogique (16c)	École francophone	13	2.23**	1.092
	École anglophone	45	3.76**	1.721
	École à double voie-FI	11	4.55**	1.036
	École à double voie-A	16	3.75**	1.528
	Total	85	3.62	1.640
Planifier des séquences d'enseignement (16d)	École francophone	13	2.31*	1.182
	École anglophone	44	3.48*	1.705
	École à double voie-FI	12	4.33*	1.435
	École à double voie-A	16	3.19*	1.559
	Total	85	3.36	1.646
Faire une co-présentation devant les élèves (16f)	École francophone	13	1.62	1.121
	École anglophone	42	2.90	1.778
	École à double voie-FI	10	3.00	1.826
	École à double voie-A	14	2.50	1871
	Total	79	2.63	1.748
Activités syndicales (17a)	École francophone	14	3.79**	1.477
	École anglophone	46	2.28**	1.393
	École à double voie-FI	12	2.17**	1.115
	École à double voie-A	16	2.81**	1.424
	Total	88	2.60	1.466
Activités sociales avec le personnel de l'école (17b)	École francophone	14	4.14	1.027
	École anglophone	46	4.04	1.154
	École à double voie-FI	12	4.08	1.084
	École à double voie-A	16	4.00	1.265
	Total	88	4.06	1.128

* Différences statistiques significatives, $p \leq 0.05$

** Différences statistiques significatives, $p \leq 0.01$

Double voie-A signifie programme anglophone dans une école à double voie.

Double voie-FI signifie programme d'immersion française dans une école à double voie.

L'analyse des réponses sur les questions concernant la collaboration (voir Tableau 1) n'indique pas de différences notables dans le degré d'interactions entre collègues enseignants dans les différents contextes scolaires. Sur une échelle de 1 à 7 (1 étant « jamais », 6 étant « quotidiennement » et 7 étant « ne s'applique pas »), on note que la moyenne des réponses se situe à 5,33 pour les enseignants dans le programme d'immersion française et 5,56 pour les enseignants dans le programme anglophone dans les écoles à double voie, contre 5,07 pour les enseignants des écoles francophones et 5,46 pour les enseignants des écoles anglophones. Quant à la fréquence à laquelle les enseignants échangent avec leurs collègues enseignants, il n'y a pas de différences statistiques significatives entre les programmes ($F(3, 84)=.842$, $p = .475$).

Toutefois, lorsque l'on examine de plus près les interactions entre les enseignants, et en particulier les types de collaboration dans lesquelles ils s'engagent dans le Tableau 2, certaines similarités et différences significatives entre les programmes émergent. Tout d'abord, si l'on compare le total des moyennes pour chacun des énoncés, la collaboration entre enseignants est la plus importante dans les trois activités suivantes : l'échange de matériel pédagogique, le soutien moral et la participation à des activités sociales avec le personnel. À l'opposé, c'est au niveau de la participation aux activités syndicales, de la co-prestation devant les élèves, de la planification des activités d'enseignement et enfin, de la construction de matériel pédagogique que la collaboration entre collègues est la plus faible pour l'ensemble des programmes (Tableau 2).

Outre, ces similarités, des différences significatives se présentent aussi en fonction des programmes. Par exemple, les enseignants dans les écoles francophones s'impliquent en moyenne davantage dans les activités sociales (4,14) et les activités syndicales (3,79), comparé à leurs collègues. Alors que dans les autres activités, leur collaboration professionnelle est aussi en moyenne systématiquement en dessous de celle de leurs collègues. Bien que certains enseignants du programme francophone rapportent un manque de matériel adapté à la situation francophone minoritaire, cette situation n'entraîne pas nécessairement une plus grande collaboration.

Ce qui n'est pas le cas pour les enseignants en immersion française qui, comparé à leurs collègues, sont ceux pour lesquels la collaboration est la plus importante à plusieurs niveaux : la construction de matériel pédagogique avec une moyenne de 4,55 contre 3,75 pour le programme anglophone dans les écoles à double voie, 3,76 pour les écoles anglophones et 2,23 pour les écoles francophones, ainsi que dans l'échange de matériel pédagogique et dans la planification de séquences d'enseignement (Tableau 2). L'importance de la collaboration au niveau des enseignants du programme d'immersion en français est explicite dans l'extrait qui suit :

> Chaque professeur est à l'écoute de chacun. . . je crois qu'il y a beaucoup de respect, on travaille aussi en collaboration par niveau plusieurs

> professeurs, anglais, français, les classes anglaises, françaises. On planifie ensemble les unités pour que les enfants se voient pour qu'il n'y ait pas trop de dichotomie entre le programme francophone d'immersion puis le programme d'anglais. Alors c'est remarquable l'atmosphère de travail qu'il y a ici. Il y a beaucoup de gens qui sont très dévoués. La majorité reste après l'école, très tard ou arrive très tôt le matin. J'ai rarement vu autant de (rires) *dedication*, autant de gens dévoués. (Enseignant # 1085, programme d'immersion française)

Cette forme de collaboration dont l'objectif est axé sur le soutien pédagogique serait la plus fréquente chez les enseignants selon Tardif et Lessard (1999). Ces auteurs considèrent que la collaboration orientée vers « la tâche », plutôt que vers la collaboration à une œuvre collective commune, serait particulièrement évidente chez les jeunes enseignants.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer les différences observées entre les trois programmes. Tout d'abord, Mitchell (1997) est d'avis que le dévouement est l'un des trois facteurs facilitant la collaboration professionnelle entre enseignants. Ce « dévouement » est explicité dans le programme d'immersion en français, tel que le signale l'extrait ci-dessous. Toutefois, celui-ci ne saurait à lui seul rendre compte de l'importance de la collaboration professionnelle entre enseignants dans ce programme; d'autres facteurs sont à considérer. Par exemple, le manque récurrent de matériel scolaire adapté aux niveaux langagiers des élèves des programmes d'immersion en français en milieu francophone minoritaire est fréquemment relevé dans les milieux professionnels (Le Touzé, 2004). Dans l'extrait suivant, l'enseignant fait écho à cette réalité pédagogique omniprésente dans les programmes d'immersion : « Et un autre aspect négatif, c'est les ressources, elles sont manquantes » (Enseignant # 1072, programme d'immersion française). Cette réalité peut nous permettre de comprendre pourquoi les enseignants de l'immersion collaborent de manière significative à la construction de matériel pédagogique.

En effet, le matériel pédagogique pour les programmes d'immersion en français est généralement conçu en fonction des besoins d'apprenants de français vivant dans un contexte provincial où le français fait partie de la réalité quotidienne, comme c'est le cas au Québec. Par contre, cette réalité est tout à fait différente dans les provinces anglophones comme la CB car le français occupe une place marginale dans la vie économique, culturelle et politique de cette province, et les occasions pour les élèves de communiquer en français en dehors de la salle de classe sont très limitées. Ce faisant, les enseignants des programmes d'immersion doivent généralement adapter le matériel pédagogique – voire construire du matériel de soutien pour répondre aux besoins langagiers et culturels de leurs élèves dans une province anglophone. Étant donné le temps que nécessite l'adaptation de matériel pédagogique, ajouté au fait que ces enseignants ont aussi davantage de matières différentes à enseigner que

leurs collègues, il n'est pas étonnant de constater que les enseignants dans le programme d'immersion en français collaborent davantage que leurs collègues du programme régulier en anglais et de l'école francophone.

Nous suggérons ainsi que depuis l'implantation du programme d'immersion en CB, il y a plus de trente ans, une culture d'entraide s'est progressivement établie entre les enseignants, laquelle a été alimentée par la situation minoritaire du français dans cette province et la nécessité de revoir le matériel pédagogique peu adapté à l'enseignement du français en contexte minoritaire. De plus, certains facteurs liés au contexte scolaire peuvent aussi contribuer à favoriser la collaboration professionnelle entre enseignants du programme d'immersion en français. En effet, rappelons que ce programme est offert dans les écoles dites à double voie où est aussi offert le programme anglophone. Cette situation entraîne parfois une compétition entre les deux programmes dans l'accès aux ressources matérielles, comme l'indique l'extrait suivant d'une entrevue réalisée avec un enseignant de l'immersion :

> Puis il y a aussi une compétition entre les deux programmes. . . . On fait un concours d'art oratoire au niveau de l'école, ce sont les élèves d'immersion qui gagnent en anglais. Tu sais, alors, il y a un petit peu une compétition. . . . (Enseignant #1085, programme d'immersion française)

Dans ces écoles à double voie, les entrevues réalisées avec les enseignants du programme anglophone révèlent que nombre d'entre eux considèrent le programme d'immersion comme un programme élitiste. Ils mentionnent fréquemment que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ne sont pas en immersion, mais dans le programme anglophone; tandis que les élèves les plus forts sur le plan académique sont dans les programmes d'immersion. On peut donc supposer que la compétition entre le programme d'immersion en français et le programme anglophone alimente un esprit de solidarité parmi les enseignants de l'immersion, favorable au développement de relations de collaboration.

Ces observations sont renforcées par les réponses des enseignants en réaction à trois affirmations énoncées dans le questionnaire 2. En réponse aux trois affirmations, les enseignants de l'immersion en français se distinguent systématiquement de leurs collègues. Pour la première affirmation, « collaborer avec des collègues sur le plan pédagogique est difficile », la moyenne des réponses pour les enseignants de l'immersion se situe à 2,0 contre 2,6 pour les enseignants des programmes anglophones dans les écoles à double voie de même que ceux dans les écoles anglophones et 3,9 pour les enseignants des écoles francophones. Dans la seconde affirmation « sollicitation des collègues pour m'aider face à un problème », la moyenne des réponses est de 5,6 pour les enseignants de l'immersion contre 4,5 pour les enseignants des programmes anglophones dans les écoles à double voie de même que dans les écoles anglophones et

4,1 pour les enseignants des écoles francophones. Enfin, dans la troisième affirmation, « sentiment de faire partie d'une véritable équipe pédagogique », la moyenne des réponses se situe à 5,0 pour les enseignants en immersion française contre 3,5 pour les enseignants des programmes anglophones dans les écoles à double voie, 3,7 pour les enseignants des écoles anglophones et 3,6 pour les enseignants des écoles francophones.

Il n'est pas surprenant que les enseignants de l'immersion aient le sentiment de faire partie d'une communauté de pratique (Wenger, 1998) à la lumière de la culture d'entraide qui semble bien ancrée dans ce programme, comme l'indique l'enseignant de l'immersion dans l'extrait suivant :

> Plusieurs professeurs à cette école font l'effort de poursuivre leurs études au niveau professionnel, donc ça, c'est certainement un atout. Il y a des rencontres hebdomadaires pour parler des stratégies d'enseignement à chaque mercredi matin et je crois que ça, c'est un aspect positif, parler de nouvelles recherches qui se passent au niveau de l'enseignement. Il y a énormément - ma voisine que vous allez interviewer dans quelques instants -, on s'entraide beaucoup. (Enseignant # 1072, programme d'immersion française).

Cet extrait révèle aussi l'importance de deux facteurs facilitant la collaboration, soit la formation continue qui permet d'enrichir la pratique pédagogique ainsi que la mise en œuvre d'une structure formelle de collaboration, telle les réunions d'équipe. Mais, comment expliquer les réponses fournies par les enseignants des écoles francophones ? Tardif et Lessard (1999) avancent en effet que les nouveaux enseignants ont tendance à collaborer davantage que les enseignants ayant une plus longue expérience professionnelle. Si cela semble être le cas pour les enseignants du programme d'immersion française, cette situation est très différente pour les enseignants des écoles francophones qui collaborent en moyenne nettement moins que leurs collègues de l'immersion française, alors qu'ils ont, paradoxalement, le moins d'années d'expérience professionnelle.

Pour expliquer cette situation, les enseignants des écoles francophones mettent en lumière le manque de temps qu'ils ont pour interagir avec leurs collègues.

> Il faut un peu - - il faut passer du temps pour connaître les autres mais on a pas le temps, alors c'est un peu le dilemme. Moi en fait, j'ai très peu de temps. Je passe mon heure de lunch à travailler. . . . (Enseignant #1005, école francophone).

Le facteur « temps » est identifié dans la littérature comme une barrière à la collaboration professionnelle. Hargreaves (1994) considère que ce facteur est important pour permettre le développement de relations de respect et de confiance; lesquelles sont nécessaires à l'établissement de relations de collaboration positives entre collègues. Le « manque de temps » est en effet fréquemment mentionné par les enseignants (Grimmett et al., 2008); on peut donc comprendre que les jeunes enseignants se sentent débordés par l'ampleur de la tâche

à accomplir dans leur nouveau poste. Le tissage de relations de collaboration prend généralement du temps : il faut apprendre à connaître les collègues, leur faire confiance, partager une même philosophie d'enseignement, etc. Or en contexte francophone minoritaire, l'une des difficultés majeures rencontrées par les administrateurs scolaires est la rétention du personnel enseignant (Le Touzé, 2004); très souvent plusieurs des nouveaux enseignants recrutés, principalement du Québec, quittent la Colombie-Britannique après deux ans dans cette province pour retourner auprès de leur famille. Ce phénomène ne nous semble pas propice pour l'établissement de liens de collaboration professionnels sachant l'investissement humain que cela nécessite. En effet, la majorité (57%) des enseignants dans les écoles francophones de notre échantillon, ou 8 sur 14, sont nés au Québec et 14% sont nés en France, soit 2 sur 14. En nous rapportant aux résultats des recherches de Little (1993) et de Tardif et Lessard (1999), on peut supposer que l'instabilité du personnel que cela engendre ne donne pas aux enseignants le temps suffisant d'établir des relations de travail à long terme pour négocier les divergences dans leurs conceptions philosophiques et l'arrimage de celles-ci à la philosophie qui sous-tend le curriculum des écoles francophones de la Colombie-Britannique laquelle diffère de celle du Québec et de la France. Toutefois, le facteur « temps » ne saurait à lui seul expliquer le peu de collaboration entre enseignants dans les écoles francophones. Nous suggérons que la spécificité de l'enseignement en milieu francophone minoritaire, ainsi que l'expérience du déracinement familial et culturel, engendrés par la migration des jeunes enseignants francophones sont à prendre en considération.

En effet, les recherches discutées par Tardif et Lessard (1999) sur la pratique professionnelle ont été réalisées principalement auprès d'enseignants exerçant au Québec; une société majoritairement francophone. En dépit de l'intérêt de ces recherches, les résultats ne sont pas nécessairement transférables au contexte de l'enseignement en milieu minoritaire francophone. La position de minoritaire dans une province anglophone implique des défis spécifiques pour les enseignants des écoles francophones; lesquels ne retrouvent pas en contexte majoritaire francophone.

Outre les défis relatifs au manque de ressources en français et d'enseignants formés pour enseigner en milieu minoritaire (Le Touzé, 2004), l'école francophone a le mandat d'assurer la « reproduction » de la langue et de la culture francophones (Gérin-Lajoie, 2002, 1996; Heller, 2002, 1998). Cette responsabilité n'est pas partagée par les enseignants du programme anglophone, dans la mesure où l'anglais occupe une position privilégiée non sujette à négociation. L'anglais est la langue officielle de la province et son apprentissage est soutenu par l'ensemble des structures gouvernementales et des activités (économiques, sociales, culturelles, sportives, etc.) de la vie quotidienne. Du côté du programme d'immersion en français, la responsabilité identitaire se résume au développement chez l'élève d'une identité de bilingue dans un Canada bilingue. Par

ailleurs, dans ces deux programmes, c'est la diversité des langues et des cultures qui est souhaitée et promue dans les politiques éducatives de multiculturalisme (BC Ministry of Education, 2004). Tandis qu'à l'école francophone, la promotion de la langue et de la culture françaises est essentielle au maintien des communautés francophones en contexte minoritaire. Les enjeux, on le comprend ne sont donc pas du tout les mêmes pour ces programmes.

La construction d'une communauté de pratique en milieu minoritaire francophone est ainsi étroitement associée à la construction d'une identité francophone, laquelle s'inscrit en creux de rapports de pouvoirs inégalitaires dans une province largement anglophone. En même temps, dans un contexte de globalisation des échanges économiques, culturels et linguistiques, on observe en milieu francophone minoritaire une re-définition de la relation langue et identité, où la langue n'est plus le principal marqueur de l'identité ethnoculturelle et devient plutôt une commodité à part entière distincte de l'identité (Heller, 2003). Ces transformations suscitent des tensions pour la reconnaissance de la légitimité. «This can been seen through struggle over *legitimity* (Bourdieu, 1982), that is, over who has the legitimate right to define what counts as compétence, as authenticity, as excellence, and over who has the right to produce and distribute the resources of langage and identity » (Heller, p. 474). Nous suggérons que dans les écoles francophones, où la présence d'enseignants originaires de différentes régions du monde et représentant plusieurs variétés du français (associées au québécois et à la francophonie canadienne, africaine, européenne, antillaise, etc.), la lutte pour la légitimité est très présente et ne favoriserait pas toujours le développement de lien de collaboration entre enseignants; notamment aussi parce que ces enseignants ne partagent pas nécessairement la même philosophie d'enseignement.

De plus, nous suggérons que les enseignants dans les écoles francophones en particulier les jeunes diplômés recrutés dans les universités francophones sont, non seulement en situation d'intégration professionnelle comme tout nouvel enseignant, mais aussi en situation de double acculturation. Acculturation à un contexte culturel, social et linguistique nouveau suite à la migration inter-provinciale ou internationale et acculturation à la réalité de l'éducation et de l'enseignement en contexte minoritaire francophone, pour lesquels la plupart d'entre eux n'ont pas été formés. Nous faisons l'hypothèse que la lutte pour la légitimité et le double processus d'acculturation sont, pour certains, des situations qui favorisent davantage le repli sur soi plutôt que la solidarité professionnelle, et contribuent au développement d'un sentiment d'isolement chez les jeunes enseignants ainsi qu'au manque de collaboration constatée dans nos données. Une analyse plus spécifique de certaines données relatives au nombre d'années d'installation des enseignants dans la province et à la collaboration permettrait de voir s'il existe un lien entre le facteur migratoire et le degré de collaboration professionnelle.

CONCLUSIONS

L'analyse de certaines données des questionnaires 1 et 2 ainsi que d'un échantillon de 14 entrevues avec les enseignants sélectionnées au hasard dans trois contextes scolaires : l'école anglophone, l'école francophone et l'école à double voie, révèle tout à la fois des similitudes et des différences. En ce qui concerne l'expérience professionnelle, ce sont les enseignants des écoles francophones qui ont le moins d'années d'expérience d'enseignement et le moins d'années d'expérience dans la même école, ce qui s'explique notamment par la constitution récente du Conseil scolaire francophone en CB. Par contre, ce sont les enseignants du programme de l'immersion française qui ont le plus de matières à enseigner. Ces distinctions reflètent l'historicité des contextes d'émergence de ces différents contextes de langue et les contraintes et défis particuliers qui leur sont propres.

L'analyse des données du questionnaire 2 et des entrevues, portant plus précisément sur les relations de collaboration entre enseignants a mis en évidence les contours spécifiques que prend la collaboration professionnelle dans ces trois contextes scolaires. En effet, ce sont les enseignants de l'immersion qui collaborent le plus entre eux, en particulier aux niveaux de l'échange de matériel pédagogique, de la construction de matériel pédagogique et de la planification de l'enseignement. Cette forme de collaboration orientée vers la « tâche » plutôt que vers la construction d'une « œuvre collective » serait particulièrement évidente chez les jeunes enseignants (Tardif et Lessard (1999). Toutefois, elle reflète aussi les contraintes de l'enseignement en contexte immersif et le peu de ressources adaptées à la réalité de l'enseignement du français en milieu anglophone majoritaire.

Les avantages de la collaboration pour briser l'isolement de la salle de classe sont admis dans la littérature sur le sujet (Pelletier, 2003; Tardif et Lessard, 1999; Hargreaves, 1994). Il est donc paradoxal de constater que ce sont les enseignants des écoles francophones qui ont le plus faible degré de collaboration. Outre le facteur « temps » nécessaire au développement du respect et de la confiance, valeurs importantes dans l'établissement d'une collaboration professionnelle, nous avons suggéré que d'autres facteurs sont à considérer pour comprendre le faible degré de collaboration des enseignants dans les écoles francophones, notamment le double processus d'acculturation que vivent les jeunes enseignants arrivant de contextes où le français est la langue de la majorité. Ces enseignants doivent s'intégrer dans un contexte social où la langue et la culture sont différentes, mais aussi s'ajuster à la condition de minoritaire, à ses défis spécifiques dans l'enseignement et à la philosophie propre au curriculum de l'école francophone de la Colombie-Britannique.

Par ailleurs, dans les programmes anglophones dans les écoles à double voie et les écoles anglophones et francophones, la « nécessité » de la collaboration est sans doute moins forte car, non seulement les enseignants ont moins de

matières à enseigner que leurs collègues de l'immersion française, mais ils ont aussi plus de matériel pédagogique à leur disposition. Tel n'est pas le cas des enseignants d'immersion, où la paucité du matériel pédagogique a facilité l'établissement d'une culture d'entraide.

L'analyse de nos données sur les similarités et les différences observées au niveau des années d'expérience, de la charge de travail, du climat organisationnel, de la langue et de la culture de l'école dans les trois contextes de langue (anglophone, immersion française, francophone) témoignent de l'importance de tenir compte des contextes sociaux et politiques dans lesquels s'exerce l'acte éducatif, lorsqu'il s'agit ce cerner les pratiques de collaboration professionnelle en milieu scolaire. Par ailleurs, dans un contexte de réformes du système scolaire canadien, ayant mené à des coupures budgétaires et une augmentation de la charge de travail des enseignants, il serait intéressant de porter attention à l'identité professionnelle des enseignants, dont certaines dimensions - telle la norme de l'individualisme - ont jusqu'à présent nuit à l'établissement de relations de collaboration (Mitchell, 1997). Si les enseignants doivent assumer un leadership plus important qu'auparavant, il devient alors nécessaire que la collaboration entre enseignants ne soit pas confinée à l'espace public, mais s'exerce aussi dans l'espace privé de la salle de classe. À cet effet, il devient aussi important d'offrir aux enseignants le soutien nécessaire au développement d'une collaboration professionnelle fructueuse.

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier le Dr. Laura D'Amico, agente de recherche dans le projet sur l'évolution du personnel scolaire au Canada, pour sa lecture attentive et son soutien dans l'analyse des données quantitatives.

NOTES

1. Cette recherche dirigée par Maurice Tardif a reçu une subvention du Conseil de la recherche en sciences humaines du Canada, dans le cadre de son programme « Grands travaux de recherche concertée » (CRSH-GTRC 2002-2007).

RÉFÉRENCES

BC Ministry of Education (2010). *Student statistics – 2009/10. Province – Public and independent schools combined*. Consulté en ligne le 26 mai 2010 sur le site : http://www.bced.gov.bc.ca/reporting/

BC Ministry of Education (2008). *2007/2008. Summary of key information. Reporting on K-12 education*. Consulté le 2 février 2009 sur le site : http://www.bced.gov.bc.ca/reporting/levels/prov_key.php

BC Ministry of Education (2004). *La diversité dans les écoles de la Colombie-Britannique : Document cadre de référence*. Disponible sur le site : www.bced.gob.bc.ca/sco/resources.htm

Canadian Parents for French (CPF). (2004). *L'État de l'enseignement du français langue seconde dans le Canada 2004*. Ottawa (Ont.): Canadian Parents for French.

Creese, A. (2005). *Teacher collaboration and talk in multilingual classrooms*. Buffalo, NY : Multilingual Matters.

Conseil scolaire francophone (n.d., a). *Rapport annuel 2007-2008. Coups de cœur*. Consulté le 2 février 2009 sur http://www.csf.bc.ca/infos_generales/rapports_annuels.php

Conseil scolaire francophone (n.d., b). *Rapport annuel 2008-2009. Coups de cœur*. Consulté le 26 mai 2010 sur http://www.csf.bc.ca/infos_generales/2008_2009_rapport_annuel.pdf

Da Costa, J. L. (1995, April). *Teacher collaboration: the roles of trust and respect*. A paper prepared for Presentation at the 1995 American Educational Research Association Annual Meeting. San Francisco, California, April 18-22, 1995.

Dagenais, D., & Jacquet, M. (2000). Valorisation du multilinguisme et de l'éducation bilingue dans des familles immigrantes. *Journal of International Migration and Integration*, *1*(4), 389-404.

D'Amico, L., Dagenais, D., Grimmett, P. P., & Jacquet, M. (2005). British Columbia Regional Report, General background questionnaire (Questionnaire 1), Longitudinal study of teaching agents (Project 4). Burnaby, BC: Simon Fraser University, Current Trends in the Evolution of School Personnel in Canadian Elementary and Secondary Schools.

Firestone, W. A., & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research, 63*(4), 489–525.

Fullan, M. (1999). *Change force: the sequel*. Philadelphia, PA: Falmer Press.

Fullan, M. & Stiegelbauer, S. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. 3rd Edition. New York: Teachers College Press.

Gather Thurler, M. (1996). Innovation et coopération : liens et limites. Dans M. Bonami et M. Garant (dir.) *Systèmes scolaires et pilotages de l'innovation : émergence et implantation du changement* (pp.145-168). Bruxelles : De Boeck.

Glazer, E., Hannafin, M. J. (2006). The collaborative apprenticeship model: Situated professional development within school settings. *Teaching and Teacher Education*, *22* (2), 179-193.

Gérin-Lajoie, D. (2002). Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVIII (1), 125-146.

Gérin-Lajoie, D. (1996). L'école minoritaire de langue française et son rôle dans la communauté. *The Alberta Journal of Education*, *42*(3), 267-279.

Grimmett, P. (1996). The struggles of teacher research in a context of education reform: Implications for instructional supervision. *Journal of Curriculum and Supervision 12*(1), 37-65.

Grimmett, P., Dagenais, D., D'Amico, L., Jacquet, M., and Ilieva, R. (2008). The Contrasting Discourses in the Professional Lives of Educators in Vancouver, Canada. *The Journal of Educational Change* 9, 101-121.

Grimmett, P. P., & Echols, F. H. (2002). Teacher and administrator shortages in changing times. *Canadian Journal of Education 25*(4), 328-343.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Toronto: OISE Press,

Heller, M. (2003). Globalization, the new economy, and the commodification of language and identity. *Journal of Sociolinguistics* 7(4), 473-492.

Heller, M. (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Collection Langues et apprentissage des langues, Paris: Didier.

Heller, M. (1998). *Linguistic Minorities and Modernity. A Sociolinguistic Ethnography*. London-New York: Longman.

Le Touzé, S. (2004). *L'école en milieu minoritaire Le personnel enseignant face au défi de l'enseignement en milieu minoritaire. Revue documentaire préparée pour la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE)*. Ottawa: Centre de recherches, Faculté des sciences sociales de l'Université d'Ottawa.

Little, J. W. (2003). Inside teacher community: Representations of classroom practice. *Teachers College Record, 105* (6), 913-945.

Martel, A. (1997). Droit éducatif et aménagement des langues. L'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés (1982) est-il réparateur? *Études ethniques au Canada, 29*(1), 59-80.

Mitchell, A. (1997). Teacher Identity : A Key to Increased Collaboration. *Action in Teacher Education*, *19*(3), 1-14.

Pelletier, (2003). *L'entrée dans le métier de dirigeant en éducation : défi d'identité, défi de savoirs d'action*. Communication présentée à Genève, le 18 septembre 2003.

Rebuffot, J. (1993). *Le point sur... L'immersion au Canada*. Anjou, QC: Centre éducatif et culturel inc.

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contributions à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Hull, QC: Les Presses de l'Université

Wenger, E. (1998). *Communities of mractice: Learning, Meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

MARIANNE JACQUET est Professeure-adjointe à la Faculté d'Éducation de l'Université Simon Fraser. Elle dirige des recherches portant sur l'intégration de minorités visibles dans les écoles francophones en milieu minoritaire, l'éducation interculturelle et la formation des enseignants, la diversité ethnique et religieuses dans les écoles publiques.

DIANE DAGENAIS est Professeure titulaire à la Faculté d'Éducation de l'Université Simon Fraser. Elle est co-rédactrice de la Revue canadienne des langues vivantes et ses recherches portent sur l'enseignement de la langue seconde, l'éducation bi-plurilingue et les littératies plurilingues et multimodales.

MARIANNE JACQUET is Assistant Professor at Simon Fraser University. Her research focuses integration of visible students minorities in Francophone minority contexts, intercultural education and teacher training, ethnic and religious diversity in public school.

DIANE DAGENAIS is Professor in the Faculty of Education at Simon Fraser University. She is co-editor of the Canadian Modern Language Review and her research focuses on second language teaching, bi-multilingual education, multilingual and multimodal literacies.