

La collaboration dans les écoles primaires et secondaires du Québec : un renouvellement de pratiques

Pour contrer l'échec scolaire, le retard et le redoublement, le ministère de l'Éducation du Québec, à l'instar d'autres systèmes scolaires occidentaux, met en œuvre, un programme qui découpe l'enseignement en cycles d'apprentissage. Cette réforme dont la mise en application a débuté à l'automne 2000 au primaire et qui entrera en vigueur à l'automne 2004 au secondaire, abolit les années scolaires comme mode d'organisation de l'école québécoise. Elle exige donc une transformation profonde des pratiques éducatives des enseignants qui doivent explorer de nouvelles façons de travailler pour accompagner les élèves et assurer leur réussite. En effet, tel que défini dans le Programme de formation (2001, p. 5-6), «l'enseignement en cycles d'apprentissage tient compte des exigences du développement des compétences qui supposent des interventions pédagogiques de longue durée. Il correspond davantage au rythme d'apprentissage des élèves et favorise une plus grande différenciation pédagogique. En outre, il rend possible la constitution d'équipes d'enseignants qui prennent conjointement en charge un groupe d'élèves, sur éventuellement plus d'une année, tant pour les encadrer sur le plan pédagogique que pour évaluer leurs apprentissages.» Les changements souhaités et annoncés par la réforme sur le plan pédagogique pourraient ainsi s'accomplir à travers une transformation des dynamiques d'interaction entre les acteurs scolaires afin de faire place à la collaboration. Ces pratiques contrastent, toutefois, avec la culture individualiste qui a majoritairement caractérisé jusqu'à ce jour le travail des enseignants (Gather Thurler, 1996). Est-ce réellement possible de passer d'une culture individualiste à une culture favorisant la collaboration entre les enseignants? Selon le Conseil supérieur de l'éducation (2003), l'implantation de cette réforme sera «difficile mais réalisable».

Le but de cette communication est de faire état de facteurs qui contribuent au développement et au maintien de la collaboration entre les enseignants dans les équipes de travail au primaire et au secondaire afin d'en comprendre les influences et de mieux saisir la dynamique particulière qui s'y développe. Pour les besoins de notre recherche, nous définissons le travail en équipe comme étant «l'ensemble des relations entre des personnes interdépendantes qui partagent un but commun. Il englobe la méthode, les pratiques et les processus utilisés par les membres de l'équipe pour parvenir à leur but commun.» (Ministère des Affaires Indiennes et du Nord Canada, 2002).

Méthodologie

Les résultats analysés proviennent d'une recherche exploratoire, effectuée auprès de 9 membres des personnels de direction et enseignant d'un établissement scolaire primaire et de 11 membres des personnels de direction et enseignant d'un établissement secondaire du Québec au moyen d'entrevues semi-dirigées individuelles et de groupe. Au primaire, les entrevues ont été réalisées en novembre et décembre 2002. Au secondaire, elles ont eu lieu en mai 2003.

Analyse et interprétation des résultats

Pour faire état des facteurs qui contribuent au développement et au maintien de la collaboration entre les enseignants dans les équipes de travail au primaire et au secondaire et en comprendre la dynamique, nous avons identifié trois dimensions structurelles qui guideront l'analyse des résultats, à savoir : la structure identitaire, la structure organisationnelle et la structure relationnelle.

Structure identitaire

La structure identitaire réfère essentiellement à l'identité professionnelle de l'enseignant, c'est-à-dire à «l'image qu'il élabore de son travail, de ses responsabilités, de ses rapports aux apprenants et aux collègues ainsi que de son appartenance au groupe et à l'école comme institution sociale». (Gohier, 2001, p. 29)

Dans l'esprit de la réforme, l'organisation en cycles d'apprentissage devrait être assortie d'une responsabilité collective à l'égard du suivi et de la réussite des élèves. Après deux années d'implantation de celle-ci au primaire, les résultats de notre recherche indiquent que la majorité des enseignants se considéraient toujours et avant tout responsables de la réussite de leurs élèves dans leur classe. «Ça ne change pas. L'enfant a son enseignant, dans son groupe». (005) «Moi, j'aime faire mes choses. Je trouve ça difficile de voir qu'il faut quasiment que tu aies ta porte fermée». (003) Ainsi, la perspective collaborative des cycles d'apprentissage sur deux ans ne semble pas avoir modifié l'image que des enseignants du primaire se font de leurs responsabilités vis-à-vis des élèves. L'introduction de la réforme est avant tout vécue comme une interpellation individuelle. Son appropriation par les enseignants rencontrés s'inscrivait dans des pratiques très largement individualisées. Selon eux, les exigences et la complexification des nouvelles pratiques à introduire pouvaient même limiter leur investissement dans le travail en équipe : «Ça fait beaucoup en même temps... On a beaucoup à faire juste à l'intérieur de notre classe, à faire les aménagements qu'il faut pour bien vivre la réforme. C'est très exigeant!» (005) Avant tout centrés sur leurs responsabilités individuelles – ma classe, mes élèves – les enseignants perçoivent l'incitation à collaborer comme un surplus en dehors de leur charge première, soit celle d'enseigner; cette charge étant, à leur yeux, suffisamment lourde ainsi.

Structure organisationnelle

À la suite des travaux de Boyer (2000), nous concevons une structure organisationnelle comme un enchevêtrement hiérarchique d'unités liées les unes aux autres à l'intérieur d'un tout complexe : une organisation d'organisations. Chacune de ces unités, ainsi que le tout, s'autoproduisent à travers quatre types de boucles récursives : la communication, des actions et des règles d'action, des interactions et des projets. Ces boucles récursives, prenant des configurations propres à chacune d'elles, leur confèrent une existence spécifique et font apparaître une organisation du travail particulière.

Le travail d'équipe existe dans les deux établissements visités. La participation des enseignants à au moins un comité est de rigueur. De plus, des communications, des actions, des interactions et des projets ont été associés à des équipes reconnues à l'intérieur d'un degré (par exemple, celui de la 4^e année au primaire) ou d'un secteur (par exemple, celui de l'adaptation scolaire au secondaire). Néanmoins, nous observons que l'ensemble de la dynamique organisationnelle est principalement marqué par l'affectation de chacun des enseignants à un ou des groupes classe : «ma classe» . Cet aménagement résulte en une organisation du travail davantage individualiste que collective et ce, malgré les quelques tentatives menées par la direction pour organiser des réunions en cycle : «Oui! c'est sûr que dans les réunions, il va y avoir des positions prises et des essais qui vont être faits. Mais il reste que l'entité classe demeure... Puis cette entité-là, elle existe encore même s'il y a la réforme ». À cet égard, l'étude de Carpentier-Roy et Pharand (1992, dans Tardif et Lessard, 1999), suggère que l'individualisme enseignant serait surtout la conséquence de l'organisation du travail qui freine la collaboration. Dans cette logique, faudrait-il alors modifier la façon d'affecter les enseignants à un ou des groupes.

Mise à part la pression pour faire partie d'au moins un comité dans l'établissement, nous observons que très peu de leviers dans la structure organisationnelle sont activés pour favoriser

le développement du travail en équipe chez les enseignants. Le réel travail en équipe, au sens de notre définition, est souvent l'unique conséquence de l'implication volontaire des enseignants, de leur enthousiasme ou de leur militantisme pédagogique (Barrère, 2002). Outre les grandes intentions de la réforme, les tentatives des directions pour favoriser le travail en équipe restent timides, sans trop de résultats. Pour les directions des établissements du primaire et du secondaire rencontrées, les enseignants doivent se sentir libres de participer pour s'impliquer davantage même si à l'occasion elles obligent les enseignants à se rencontrer en équipe-cycle: «Ne faisons pas de cachette. Les rencontres d'équipe cycle, c'est nous qui devons les provoquer pour qu'il y en ait. Les enseignants travaillent encore par équipe dégradé. Ce n'est pas encore dans les mœurs». (006) À cet effet, le commentaire de Barrère (2002, p. 218) est inspirant : «L'essai d'imposition par le haut de réunions sans réel processus d'institutionnalisation ni définition commune d'objectifs provoque un rejet de ce qui est perçu comme un formalisme aussi autoritaire que peu réfléchi, un alourdissement de la tâche enseignante sans réel profit professionnel.» Ainsi, dans l'école primaire visitée, le cycle, lieu de collectivisation de l'organisation du travail privilégié dans la réforme, nous est apparu, à ce moment, davantage virtuel que réel. Ce n'était pas un niveau d'organisation effectif, une organisation dans l'organisation école. Nous n'avons pas observé de modes de communication, d'actions, d'interactions et de projets propres à ce niveau.

Structure relationnelle

La structure relationnelle «fait référence à la vie affective et aux processus psychosociaux qui marquent les relations entre les membres.» (Leclerc, 1999, p. 63)

De façon générale, des échanges d'idées, d'informations ou de matériels caractérisent les relations qui ont cours dans les deux établissements visités. On observe toutefois entre des membres d'un degré au primaire et d'un secteur au secondaire, une collaboration plus approfondie autour de questions pédagogiques faisant appel à l'interdépendance entre les personnes et au partage d'un but commun. L'établissement de ces relations résulte principalement des affinités qui rassemblent à l'origine les personnes qui désirent travailler ensemble. Parce qu'elles partagent des valeurs semblables et des croyances similaires sur le plan de la pédagogie, certains enseignants vont jusqu'à demander des changements d'affectation pour travailler étroitement avec des collègues de leur choix. «J'ai changé de degré. Donc, pour moi, c'était un plus parce que je retrouvais des gens qui avaient des valeurs similaires aux miennes. Puis, je savais que je pourrais travailler davantage en équipe, plus échanger». (003) Dans ces conditions, il semble que la lourdeur pressentie du travail en équipe fait place au plaisir et à des bénéfices avantageux pour ses membres. «On se sauve ensemble et on a un plaisir fou à enseigner...» «On est gagnantes en bout de ligne. Ça facilite notre travail. Ça nous énergise. Ça nous rassure. Des fois, on se remonte. C'est vraiment payant.» (004) De leur côté, les directions évitent d'obliger les enseignants à travailler ensemble s'ils n'ont pas d'affinités : «Encourager des gens qui, naturellement, se groupent ensemble et s'entraident, je trouve ça merveilleux. Mais, de leur dire : essaye donc de travailler avec l'autre, ce n'est pas évident. Je ne suis pas convaincue de ça, pas du tout ». (002)

Ainsi, le travail en équipe sur la base des affinités semblent apporter des dividendes. En contrepartie, l'alliance étroite entre des enseignants peut aussi être à l'origine de clans fermés : « On est quatre innovatrices ensemble. Ça fait une force qui est très dérangeante.» (004). Ce repli sur son équipe et plus encore sur sa tâche individuelle peut être exacerbé par une compétition entre les personnes : «On a tout fait pareil pendant 20 ans. Puis là, on a une latitude. On n'est pas obligé de faire pareil. Mais, il faut que je sois meilleure que l'autre.» (001) Le jugement des parents contribue également à amplifier le phénomène : «J'entends des parents dire : je ne veux pas mettre mon enfant avec elle en première année, il paraît qu'elle crie

tout le temps. Elle, elle ne fait pas de projets. Ah, ma voisine a été dans cette classe-là, ça été terrible». (001) Voilà peut-être une autre raison pour laquelle des enseignants se concentrent sur leur classe, la porte fermée, et que le travail en cycle ne constitue pas encore une priorité. Ils jugent et sont jugés par leurs pairs et les parents sur ce qu'ils y font. Aux dires de Barrère (2002, p. 213), «Les micro-divisions relationnelles minent en amont nombre de possibilités de travail ensemble. La sociabilité sélective et affective des enseignants peut jouer alors pour le travail en équipe, le rôle d'un stérilisateur.»

Facteurs favorables au travail en équipe

Afin de poursuivre l'implantation de la réforme éducative au primaire et de bien préparer les enseignants à vivre celle du secondaire (septembre 2004), nous considérons important que les gestionnaires agissent sur les trois éléments structurels identifiés.

En relation avec la structure identitaire, il apparaît essentiel d'accompagner les enseignants dans ce processus de changement qu'est la réforme pédagogique. Cet accompagnement passe par une construction de sens à la fois sur le plan individuel et collectif. Prendre le temps de réfléchir ensemble aux fondements de la réforme, expliciter et tenir compte des représentations diversifiées que les enseignants se font de celle-ci, de leurs croyances et de leurs pratiques (Lessard et Riopel, sous presse) pourraient favoriser le développement d'une vision commune de la réforme et conséquemment, mener au travail en collaboration. Il est possible que les réticences des enseignants de l'école primaire soient reliées à la rapidité avec laquelle l'implantation a été effectuée. En ce sens, l'accompagnement des enseignants est essentiel pour faire évoluer les attitudes et soutenir le développement d'une nouvelle structure identitaire.

En relation avec la structure organisationnelle, il faut réussir à créer un juste équilibre entre les divers niveaux de responsabilités de l'enseignant. Ce dernier a une responsabilité individuelle lorsqu'il enseigne à un groupe, il assume une responsabilité collective avec l'équipe-cycle et il assume aussi une responsabilité commune au niveau de l'école (Arsenault et Lenoir, sous presse). En ce sens, il est important d'établir des objectifs clairs et précis pour les divers niveaux de responsabilités qui s'enchevêtrent et de s'assurer de l'adhésion des enseignants à ces objectifs afin que tant les individus que les équipes de travail s'engagent dans leur réalisation.

Enfin, en ce qui a trait à la structure relationnelle, nous avons constaté que les équipes de travail qui fonctionnent bien sont surtout créées sur la base des affinités. Loin de nier les valeurs gagnantes des relations affinitaires, il reste intéressant de pouvoir affecter les enseignants sur la base des bonnes relations qu'ils entretiennent avec leurs collègues. Ces affinités peuvent être développées entre autres lors d'activités sociales. Toutefois, selon le Conseil supérieur de l'éducation (2002), les enseignants reconnaissent qu'il devront apprendre à entretenir des relations pédagogiques avec l'ensemble de leurs collègues et ce, en dehors des liens d'affinité spontanée. Les enseignants se doivent de développer les compétences nécessaires pour travailler en équipe, dialoguer et discuter ouvertement de leurs approches pédagogiques avec leurs collègues de cycle. Confrontés à des difficultés de plus en plus nombreuses et complexes, les enseignants pourraient alors bénéficier de l'expérience et de l'expertise de chacun, agir en complémentarité pour résoudre des problèmes difficiles et offrir des services mieux adaptés aux besoins diversifiés des élèves (Perrenoud, 2002 ; Tardif, 2002). Le travail d'équipe permettrait aux enseignants de sortir de l'isolement et de mettre en synergie les forces de chacun (Lessard, 1999).

En conclusion

Dans les écoles visitées, nous observons que le travail d'équipe est un phénomène spontanément largement tributaire des liens d'affinité tissés entre les individus. Il semble que le principal levier activé présentement pour favoriser le passage d'une organisation du travail individualiste à une organisation de collaboration soit celui de la structure relationnelle. La structure identitaire des enseignants est fortement marquée par des représentations associées au "maître" régnant dans sa classe. La pression face aux changements pédagogiques à introduire à la suite de la réforme peut même amplifier cette représentation individualiste. La structure organisationnelle, de son côté, comporte encore très peu de composantes d'une organisation du travail basée sur des communications, des actions, des interactions et des projets d'équipe. Les cycles d'apprentissage demeureraient, au moment de nos entrevues, un aménagement davantage virtuel que réel. Le passage d'une culture individualiste à une culture de collaboration promu dans les fondements de la réforme commande des interventions de gestion s'appuyant sur des transformations organisationnelles et identitaires afin que le levier des relations d'affinités, en soi insuffisant pour opérer le changement recherché, ne soit pas l'unique source d'intervention.

Bibliographie

- Arsenault, J., Lenoir, Y. (sous presse). Les cycles d'apprentissage à l'école québécoise : à quels modèles se référer? In Lenoir, Y., Larose, F., Lessard, C. (dir.). *Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*. Sherbrooke : CRP.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- Boyer, M. (2000). Boyer, M. (2000) *La direction des écoles et l'autodéveloppement, une recherche-action*. Thèse de doctorat inédite, Université de Sherbrooke.
- Conseil supérieur de l'éducation (2003). *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire*. Avis au ministre de l'Éducation, Québec, Bibliothèque nationale du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2002). *L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en œuvre à soutenir*. Avis au ministre de l'Éducation, Québec, Bibliothèque nationale du Québec.
- Gouvernement du Québec (2001). *Le programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Gather Thurler, M. (1996). Innovation et coopération entre enseignants: liens et limites. In Michel Bonami et Michèle Garant (Eds). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*. Bruxelles : De Boeck, p. 145-168.
- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., Chevrier, J. Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. Dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio, G. Parent (dir.). *L'enseignant un professionnel*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 2001, p. 21-56.
- Leclerc, C. (1999). *Comprendre et construire les groupes*. St-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.
- Lessard, C., Riopel, M.C. (sous presse). L'implantation du cycle d'apprentissage dans une école à faible revenu : conditions et promesses. In Lenoir, Y., Larose, F., Lessard, C. (dir.). *Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lessard, C. (1999). *Écoles sans échelons ou cycles d'apprentissage à l'école primaire : éléments comparatifs*. Colloque de l'ACSQ.
- Ministère des Affaires Indiennes (2002). *Guide du leadership et de l'apprentissage : Guide d'équipe*. [http : //www.ainc.gc.ca/ai/ldr/tc_f.html](http://www.ainc.gc.ca/ai/ldr/tc_f.html)
- Perrenoud, P. (2002). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université du Québec.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Tardif, J. (2002). *Comité régional de recherche-action sur l'organisation pédagogique des cycles d'apprentissage. Cadre de référence sur les cycles d'apprentissage*. Région Laval-Laurentides-Lanaudière. Direction régionale de Laval-Laurentides-Lanaudière.