

**Processus de construction d'une communauté de pratique :
l'expérience d'une formation continue en milieu scolaire**
**The process of building a community of practice: experiencing
professional development in the school**
**Proceso de construcción de una comunidad de prácticas: la
experiencia de una formación continua en el medio escolar**

Clémence Michaud and Yamina Bouchamma

Volume 41, Number 2, Fall 2013

Au coeur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage
professionnelle et autres types de communautés

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1021033ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1021033ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Michaud, C. & Bouchamma, Y. (2013). Processus de construction d'une
communauté de pratique : l'expérience d'une formation continue en milieu
scolaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 196–211.
<https://doi.org/10.7202/1021033ar>

Article abstract

This article presents the results of a study on the process of building
communities of practice, which was conducted at a French school in New
Brunswick with the collaboration of eight high school teachers and a
vice-principal in the context of the renewed secondary school reform, which is
based on the foundations of cognitive science and social constructivism. The
experiment, which lasted a total of 30 hours, allowed the collection of data
from two communities of practice, bringing together eight high school teachers
and one vice-principal. Latour's Construction of a Collective (2004) was the
conceptual framework chosen to analyse the process of change and the
mechanisms that come into play in communities of practice. The methodology
for collecting and analysing the data was qualitative and the analysis was
inspired by the narrative approach (Clandinin and Connelly, 2000).

Data analysis identified three phases of building a community of practice: the
implementation of diversity, the narration of experiences, and the negotiation
of change. This article concludes with the challenges involved in developing a
culture of collaboration in a context of reform.

Processus de construction d'une communauté de pratique: l'expérience d'une formation continue en milieu scolaire¹

Clémence MICHAUD

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Yamina BOUCHAMMA

Université Laval, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Cet article présente les résultats d'une recherche sur le processus de construction de communautés de pratique menée dans une école francophone du Nouveau-Brunswick, dans le contexte de la réforme du secondaire renouvelé qui s'appuie sur les fondements du cognitivisme et du socioconstructivisme. L'expérimentation, d'une durée totale de 30 heures, a permis de recueillir des données auprès de deux communautés de pratique qui regroupaient huit enseignantes du secondaire et une directrice adjointe. Le cadre conceptuel choisi pour analyser les processus de changement et les mécanismes qui entrent en jeu dans les communautés de pratique est celui de la construction du collectif décrite par Latour (2004). La méthodologie de

1. Cette recherche a reçu une subvention du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH).

collecte et d'analyse des données est qualitative et l'analyse s'inspire de l'approche narrative (Clandinin et Connelly, 2000).

L'analyse des données a permis de distinguer trois phases de la création des communautés de pratique: la mise en place de la diversité, la narration des expériences et la négociation du changement. Cet article précise en conclusion les défis du développement d'une culture de collaboration dans un contexte de réforme.

ABSTRACT

The process of building a community of practice: experiencing professional development in the school

Clémence MICHAUD

University of Moncton, New Brunswick, Canada

Yamina BOUCHAMMA

University Laval, Québec, Canada

This article presents the results of a study on the process of building communities of practice, which was conducted at a French school in New Brunswick with the collaboration of eight high school teachers and a vice-principal in the context of the renewed secondary school reform, which is based on the foundations of cognitive science and social constructivism. The experiment, which lasted a total of 30 hours, allowed the collection of data from two communities of practice, bringing together eight high school teachers and one vice-principal. Latour's *Construction of a Collective* (2004) was the conceptual framework chosen to analyse the process of change and the mechanisms that come into play in communities of practice. The methodology for collecting and analysing the data was qualitative and the analysis was inspired by the narrative approach (Clandinin and Connelly, 2000).

Data analysis identified three phases of building a community of practice: the implementation of diversity, the narration of experiences, and the negotiation of change. This article concludes with the challenges involved in developing a culture of collaboration in a context of reform.

RESUMEN

Proceso de construcción de una comunidad de prácticas: la experiencia de una formación continua en el medio escolar

Clémence MICHAUD

Universidad de Moncton, Nuevo-Brunswick, Canadá

Yamina BOUCHAMMA

Universidad Laval, Quebec, Canadá

Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre el proceso de construcción de comunidades de prácticas realizada en una escuela francófona de Nuevo-Brunswick, entre ocho maestros de secundaria y una directora adjunta, en el contexto de la reforma de la secundaria que se apoya en los cimientos del cognitivismo y del socio-constructivismo. La experiencia, que duró en total 30 horas, permitió recoger los datos entre dos comunidades de prácticas que reagrupaban ocho maestros de secundaria y una directora adjunta. El cuadro conceptual seleccionado para analizar el proceso de cambio y los mecanismos que entran en juego en las comunidades de prácticas fue el de la construcción del colectivo de Latour (2004). La metodología de recolección y de análisis de datos fue cualitativa y el análisis se inspira del enfoque narrativo (Clandinin y Connelly 2000). El análisis de los datos permitió identificar tres fases en la construcción de las comunidades de prácticas: la instalación de la diversidad, la narración de las experiencias y la negociación del cambio. Este artículo muestra en conclusión los retos que confronta el desarrollo de una cultura de la colaboración en el contexto de una reforma.

Problématique

De tout temps, les humains se sont regroupés pour assurer leur subsistance, partager leurs compétences, créer leur environnement ou fêter leurs réussites. Kropotkine (2001) voit en effet dans l'entraide un facteur de l'évolution, un fondement éthique des rapports humains. En ce sens, les communautés de pratique s'inscrivent dans une longue tradition humaine, rejoignant en cela les communautés d'apprentissage. Dans les deux cas, l'apprentissage et le travail en groupe sont des éléments centraux. Et, dans les deux cas, la communauté cherche à donner un sens à ses activités professionnelles. Les deux types de communautés présentent des différences dans leurs modes de fonctionnement: la communauté d'apprentissage est d'abord centrée sur la réussite des élèves, alors que la communauté de pratique se fixe comme premier objectif le développement professionnel des praticiens. Nous faisons néanmoins l'hypothèse que l'étude du processus de construction d'une communauté de

pratique peut apporter des éléments de réflexion pertinents dans la compréhension des processus de changement au sein des communautés d'apprentissage.

La compréhension grandissante des complexités de la culture de l'école et de la nature problématique du changement a donné lieu à une abondante littérature (Sackney et Walker, 2006). Plusieurs penseurs et chercheurs soulignent la difficulté d'opérer des changements autres que des changements structurels (Blades, 1997; Fullan, 2009; Howden et Kopiec, 2002). L'une des grandes leçons dégagées par la recherche portant sur l'innovation en éducation est la suivante: on a trop souvent soigné la procédure qui conduit à la décision d'adopter une innovation, puis malheureusement négligé la dynamique même du processus de changement et l'intégration de l'innovation dans un ensemble humain (Savoie-Zajc, 2004). D'autres études ont en effet montré l'influence prépondérante, sur le succès ou l'échec des réformes, de variables organisationnelles telles que le sentiment de faire partie d'une communauté, le besoin d'affiliation, d'appartenance qui peuvent équilibrer la fragmentation du travail, le sentiment d'aliénation des enseignants et l'isolement social qui caractérisent principalement l'enseignement au secondaire (Hargreaves, 2003).

Afin d'assurer la pérennité des changements et l'efficacité des réformes pédagogiques, Sergiovanni (1999) souligne l'importance du management local des savoirs, de l'autonomisation des enseignants et de la valorisation d'une formation dont les enseignants eux-mêmes exercent le leadership (Sergiovanni, 1999). C'est dans ce mouvement que s'inscrit la mise en place de communautés de pratique. Dans cette perspective, les écoles deviennent des communautés apprenantes où le leadership d'équipe entre les enseignants eux-mêmes et aussi avec les membres de la direction occupe une place prépondérante (Eaker, DuFour et DuFour, 2004; Mullen et Hutinger, 2008; Noonan et Hanson, 1999).

Il en résulte une conception de l'accompagnement, d'inspiration socioconstructiviste, qui s'appuie sur le principe du travail en groupe où des membres, qui ont en commun un domaine d'expertise ou une pratique professionnelle (Bourhis et Tremblay, 2004), se partagent des pratiques et des représentations dans la poursuite d'une activité commune (Lave et Wenger, 1991). Les interactions et les réflexions avec les pairs sont le pivot de ce type d'accompagnement. Elles se concrétisent par des programmes d'action qui sont élaborés et menés en groupe et non pas individuellement (Dionne, 2004; Lafortune et Martin, 2004).

La présente recherche s'appuie sur la définition que donne Wenger (1998) de la communauté de pratique. Celui-ci la définit comme un groupe qui interagit, apprend ensemble, construit des relations, développe un sentiment d'appartenance et d'engagement mutuel. Dans une communauté de pratique se retrouvent des niveaux différents de savoirs et de pouvoirs, soutenus par un système d'apprentissage qui assure, dans le temps, la pérennité de la communauté. Dans le cadre d'une communauté de pratique, l'apprentissage n'est plus considéré comme un produit, comme un objet, mais comme une structure sociale émergente qui naît de l'interaction de multiples sources de savoirs tacites ou explicites, de la rencontre de diverses cultures, du foisonnement de diverses narrations ou histoires qui sont elles-mêmes intersubjectives (Johnson, 1999).

De plus en plus, les pistes novatrices pour soutenir le personnel enseignant résident dans l'instauration d'une culture du travail collectif qui reste encore peu connue et peu conceptualisée (Caldwell, 2007). Si la communauté de pratique est reconnue comme un élément important du changement en éducation, elle est par ailleurs peu étudiée dans son processus de construction et dans ses spécificités. Les retombées de la présente recherche sur le processus de changement dans les communautés de pratique contribueront à la réflexion scientifique sur les pratiques institutionnelles susceptibles d'assurer le succès des formations continues et d'établir des principes d'accompagnement qui favorisent l'innovation pédagogique.

Cadre conceptuel

Pour mieux comprendre les enjeux de la mise en place des communautés de pratique en éducation et les processus de changement qui y prennent forme, nous nous sommes appuyés sur nos travaux antérieurs qui portaient sur la supervision de l'enseignement, de même que sur les conceptions du changement en éducation (Bouchamma, 2006; Michaud et Chabot, 2005). Nous nous sommes également inspirés de la pensée de Bruno Latour (2004), en particulier de la façon dont celui-ci conçoit la fabrication du collectif. Cette conception nous amène à voir la complexité de la communauté de pratique comme autant de voix qui demandent à y être admises avec leurs propositions de changement. Latour propose quatre tâches de cette fabrication du collectif, celles de la perplexité, de la consultation, de la hiérarchie et de l'institution.

La première tâche de la communauté est celle de la perplexité, de l'embaras de parole qui désigne non pas la difficulté à parler, mais la fragilité d'une assemblée qui explore et le doute profond de celle-ci sur la nature de l'action à entreprendre pour articuler le monde commun. La question qui est liée à cette tâche est la suivante: combien sommes-nous à prendre en compte? «Une telle assemblée ne remplit bien sa tâche qu'à la condition d'être la plus sensible possible à l'étrangeté de ce qui vient frapper à la porte du collectif» (Latour, 2004, p. 224).

La seconde tâche de la communauté est celle de la consultation. Celle-ci est soucieuse de mieux entendre les voix qui cherchent à s'exprimer: «À quelles épreuves devons-nous nous soumettre pour nous rendre capables de vous entendre et de vous faire parler?» (Latour, 2004, p. 225). C'est le rôle de la gouvernance de faire en sorte que ceux qui font des propositions de changement puissent s'associer à des membres du collectif qui leur permettront de mieux faire entendre leur voix.

La troisième tâche de la communauté est celle de la hiérarchisation des propositions nouvelles, de l'établissement de leur compatibilité avec celles qui sont déjà instituées. Il s'agit d'établir «[...] le prix qu'un collectif serait prêt à payer pour accepter que d'autres pénètrent dans la maison commune en voie de construction» (Latour, 2004, p. 282).

La quatrième tâche est celle de l'institution où de nouvelles entités, de nouvelles propositions de changement sont admises dans le collectif. Le collectif demeure

cependant soucieux de celles qui ont été entendues à la phase de la consultation, mais non choisies par l'assemblée.

En appuyant notre recherche sur les étapes de fabrication du collectif que nous propose Latour (2004), nous entendons répondre aux questions suivantes :

Comment peut-on décrire le processus de création d'une communauté de pratique? Quels sont les défis et les obstacles d'une telle entreprise?

Méthodologie

L'étude du processus de changement dans les communautés de pratique a été réalisée auprès de trois communautés de pratique. Deux communautés étaient composées d'enseignantes du secondaire qui ont choisi de se former à une approche socioconstructiviste de l'enseignement et de l'apprentissage; l'autre était une communauté de directions d'école qui ont réfléchi ensemble au processus de supervision de leur personnel (Bouchamma et Michaud, 2010; Bouchamma et Michaud, 2013). Le présent article porte sur les deux communautés d'enseignantes. L'expérimentation a été menée dans une école francophone du Nouveau-Brunswick (Canada), dans le contexte de la réforme du secondaire renouvelé qui s'appuie sur les fondements du cognitivisme et du socioconstructivisme (MENB, 2003).

Source des données

Les participantes à la recherche sont huit enseignantes et une directrice adjointe d'une école secondaire francophone du Nouveau-Brunswick qui constituaient le comité pédagogique de l'école. Deux communautés de pratique ont été formées, la première composée de trois enseignantes de français et d'une enseignante de sciences, la seconde de quatre enseignantes (anglais, entrepreneuriat, droit, mathématiques) et de la directrice adjointe de l'école. Leurs années d'expérience s'échelonnaient de 1 à 15 ans et elles enseignaient à divers niveaux du secondaire. Les participantes ont choisi de se former à l'approche socioconstructiviste en salle de classe. Une agente pédagogique, choisie par les participantes, a agi comme formatrice de cette approche. L'équipe de recherche, composée de deux chercheurs universitaires, a consenti à ce choix et y a vu une occasion de vivre une activité de développement professionnel comme on en vit habituellement en contexte scolaire. Chaque communauté s'est réunie à cinq reprises, pendant trois heures. Les rencontres ont eu lieu à l'intérieur de l'horaire normal d'enseignement. Les 30 heures de rencontres ont été enregistrées et transcrites intégralement. Les chercheurs et la formatrice ont aussi tenu un journal de recherche.

Déroulement des rencontres

Les rencontres comportaient trois moments principaux. Au moment de l'accueil, les chercheurs ont demandé aux participantes de livrer des réflexions qui leur étaient venues ou des actions entreprises relativement à la construction des savoirs depuis la dernière rencontre. Un deuxième moment était celui de la formation

proprement dite qui portait sur la construction des savoirs et qui était prise en charge par la formatrice. L'objectif de la formation était de monter un scénario d'apprentissage qui tienne compte des principes de l'approche socioconstructiviste. Un troisième moment des rencontres était celui du bilan. On a posé aux participantes les deux questions suivantes: Comment avez-vous construit vos savoirs aujourd'hui? Comment avez-vous construit la communauté? Les chercheurs étaient responsables d'animer l'accueil et le bilan de fin de rencontre. Leur rôle était de favoriser le récit des expériences d'apprentissage sur le constructivisme que les participantes faisaient à l'intérieur et à l'extérieur de la communauté de pratique.

Analyse des données

Nous avons choisi de condenser les données sous forme de récits de pratiques. Les données de la présente recherche ont ainsi été condensées, puis reconstruites. Nous les avons réécrites à trois reprises, en nous inspirant des principes de l'approche narrative (Bertaux, 2010; Bliez-Sullerot et Mevel, 2004; Clandinin et Connelly, 2000).

La première étape de l'analyse consiste à décrire les activités principales de la rencontre et à y joindre des extraits de verbatim, le tout formant le récit de pratique de la rencontre analysée. En voici un exemple tiré de la rencontre 1 de la communauté A:

La formatrice donne la tâche de distinguer dans la construction des savoirs les interventions de l'enseignante et les actions des élèves (p. 24-38)

Phyllis dit qu'elle ne comprend pas la tâche demandée. «*C'est très bizarre parce que, même si j'ai beaucoup d'expérience dans l'enseignement, la mâchoire me décroche, puis je ne comprends rien. C'est loin de ce que je fais. Cela veut dire qu'il faudrait que je construisse quelque chose d'autre. [...]*» Pauline enchaîne en affirmant que son besoin n'est pas la construction des savoirs, mais comment «*accrocher les élèves pour qu'ils veuillent apprendre*». [...] Joanne demande: «*Est-ce efficace [la construction des savoirs]? Est-ce que les élèves apprennent?*»

Les interventions des participants demeurent situées dans leur contexte précis d'élocution, ce que n'aurait pas permis une analyse thématique générale des rencontres. La seconde étape de l'analyse consiste à définir l'expérience significative de la communauté lors de l'activité. Par exemple, pour l'extrait précédent, l'analyse indique: *La communauté évolue de positions précises vers des positions diverses et qui s'opposent*. Des extraits du récit sont choisis pour illustrer cette seconde étape de l'analyse. La troisième étape met en lien les rencontres de chaque communauté et des deux communautés entre elles. Enfin, les étapes du processus de construction de la communauté sont mises en lien avec celles proposées par Latour (2004).

Analyse des résultats

Trois phases sont apparues centrales dans la construction des communautés de pratique de cette recherche: la mise en place de la diversité, la narration de l'expérience et la négociation du changement. La présentation de l'analyse de chacune de phases sera suivie d'une discussion des résultats obtenus.

La mise en place de la diversité

Mentionnons d'entrée de jeu que la diversité est présente dans la composition même du groupe: d'une part, des enseignantes côtoient une directrice adjointe; d'autre part, les participantes travaillent avec des collègues de disciplines différentes. Par ailleurs, dès la première rencontre, des conceptions diverses de la construction des savoirs sont mises en évidence. Les participantes qui voient la construction des savoirs en termes de développement de compétences veulent que la communauté permette de faire l'apprentissage de compétences nouvelles. Celles qui voient la construction des savoirs comme la mise en valeur des expériences antérieures – « *aller voir dans sa valise ce qu'on fait déjà* » – veulent que la communauté s'appuie sur ces expériences et les explore. Celles pour qui la construction des savoirs ne peut se faire sans valoriser les gens avec qui l'on travaille ou sans prendre le temps nécessaire pour apprendre voudront que la communauté permette surtout un climat de complicité, de détente et de liberté de choix. Ces conceptions de la communauté, de l'apprentissage et de la construction des savoirs se compléteront et parfois s'opposeront tout au long des rencontres.

Dès la première rencontre, au lieu de s'atteler à la tâche proposée par la formatrice, les enseignantes mettent en doute l'utilité et la faisabilité de l'approche socio-constructiviste, principalement par rapport à la nécessité de créer des déséquilibres chez les élèves.

Nous n'avons pas le temps de provoquer des déséquilibres chez les élèves et de les écouter. On va manquer de temps. (Phyllis, A1²)

Elles rappellent par ailleurs des essais de changement de leur pédagogie qui ont été peu fructueux.

Les notions que j'ai enseignées de cette façon sont les moins bien réussies à l'examen. D'ailleurs, les enseignants qui essaient d'autres stratégies que l'enseignement magistral sont identifiés comme des enseignants qui n'enseignent pas. (Joanne, A2)

Les participantes expriment par ailleurs le déséquilibre et la confusion qu'entraîne pour elles-mêmes le nouvel apprentissage, même si la formatrice affirme que la démarche est claire.

2. La communauté du matin est désignée par la lettre A, celle de l'après-midi par la lettre B. Le chiffre qui suit la lettre indique la rencontre (1, 2, 3, 4, 5) d'où a été tiré l'extrait. Tous les noms utilisés sont fictifs.

À la dernière rencontre, j'ai vécu beaucoup d'insécurité, Lisa aussi. J'étais contente qu'elle dise qu'elle était déséquilibrée. Je pensais que tout le monde comprenait. (Sophie, B2)

Entendre les besoins des enseignantes et leur déséquilibre permettra à la formatrice de relativiser son propre savoir :

Je ne veux pas que vous pensiez qu'on a la prétention que la construction des savoirs, que ça va être meilleur ou que ça va être extraordinaire. [...] Parfois ça va marcher, parfois ça ne va pas marcher. (Formatrice, A3)

La première tâche de la construction du collectif, telle que décrite par Latour (2004), consiste à se poser la question «Combien sommes-nous à prendre en compte?». L'analyse des rencontres permet de constater que la communauté de pratique a rempli adéquatement sa première tâche de construction du collectif. Les participantes, les chercheurs et la formatrice ont été surpris par la complexité et la diversité des conceptions diverses de la communauté de pratique et de la construction des savoirs. Plusieurs voix, avec des positions différentes, cherchaient à se faire entendre. Même si toutes les participantes avaient choisi de se familiariser à la construction des savoirs, l'analyse a montré, comme il a été illustré dans les paragraphes précédents, que des perceptions diverses de la formation et du socioconstructivisme interagissaient dans la communauté de pratique. Les participantes sont devenues, par ailleurs, des constructrices de la communauté en rappelant à la formatrice et aux chercheurs : «*Vous ne construirez pas ce monde commun sans nous. Nous avons une voix à faire entendre dans cette communauté.*»

La construction d'une communauté de «divers» exerce, par ailleurs, une influence sur la façon de percevoir les apprenants. Les «résistants», ceux qui ont des conceptions différentes de l'apprentissage ou de la communauté, deviennent, dans cette perspective, des voix qui cherchent à se faire entendre, des voix qui veulent donner un sens à leurs apprentissages. Les participantes nous apprennent, en effet, qu'un sens aux apprentissages ne peut être construit qu'à partir du contexte particulier de leurs pratiques pédagogiques actuelles et de leur contexte scolaire spécifique.

La narration de l'expérience

Concevoir sa position de formateur, de réformateur comme une voix parmi d'autres demande à la personne ou à l'organisation qui propose un changement d'écouter les voix qui cherchent à se faire entendre. Déjà, en 1938, Dewey parlait de cette étape nécessaire à l'apprentissage qu'est la narration des expériences antérieures, qu'il nomme principe d'expérience : chaque expérience emprunte quelque chose aux expériences antérieures et modifie d'une certaine manière la qualité des expériences ultérieures. Dans cette optique, il revient à celui qui veut introduire le changement de faire des liens entre les expériences, les pratiques, les savoirs, les représentations des apprenants et le nouveau savoir à expérimenter. Celui qui veut introduire le changement doit d'abord «être changé» lui-même, touché par l'expérience de l'autre. C'est ce qui constitue la seconde phase de construction du collectif.

Comme le montre la première phase de la construction de la communauté, qui est celle de la mise en place de la diversité que nous avons présentée dans la section précédente, la communauté de pratique a permis de faire interagir des perceptions et des vécus diversifiés, principalement par rapport à la formation offerte et à l'expérience de la communauté elle-même. Par ailleurs, le récit des expériences antérieures d'innovation pédagogique a pris la forme d'une description très sommaire, la plus grande place des activités de la communauté de pratique étant consacrée aux nouveaux apprentissages. Les expériences antérieures à la formation proposée ont été nommées sans les faire narrer, c'est-à-dire sans avoir pris le temps de faire décrire les essais réalisés, les difficultés rencontrées, les succès remportés, et ce, particulièrement pendant les trois premières rencontres. La communauté n'a pas exploré, par exemple, les essais de Natalie sur l'enseignement du vocabulaire par le jeu (A2), ni l'activité de Marie-Noëlle sur le travail de la nouvelle journalistique, ni sa déception devant la participation très insatisfaisante de ses élèves (A2), ni les scénarios d'intégration des nouvelles technologies de Caroline (B1).

J'ai fait un cheminement en tant que pédagogue. Les activités que je fais dans ma classe ont une tout autre allure depuis cinq ans. La rupture, la contradiction, la provocation, je peux aller là-dedans. Mais à chaque fois qu'on s'embarque dans un renouvellement pédagogique, c'est toute une histoire de s'acclimater un nouveau vocabulaire. Je trouve qu'on ne construit pas sur nos savoirs. On ne prend pas de temps de s'arrêter pour dire: «Ok, il y a déjà des choses que tu fais qui sont correctes, tu as seulement besoin de réaménager un petit peu la façon de livrer tes cours.» (Caroline, B2)

La communauté n'a pas privilégié le récit des expériences antérieures et elle a ainsi négligé de les faire raconter par Caroline. Celle-ci renoncera donc à son besoin de monter, dans la communauté de pratique, un scénario pour sa classe d'entrepreneuriat et choisira de travailler au projet d'une autre participante.

Quant à Michèle, dès la première rencontre elle réclame de plus petites bouchées, plus de concret. À la deuxième rencontre, elle se sent à part dans la communauté. Elle a souvent changé de programme, ce qui l'a empêchée de monter de «belles choses». Elle aimerait être rendue où sont les autres. Dans la rencontre 3, elle décrit ainsi sa «disparition», sa difficulté à faire entendre sa voix:

(Michèle) Quand on me demande de faire un scénario, j'ai l'impression que je ne sais rien. Pourtant j'enseigne et mes élèves réussissent.

(Formatrice) La formation va t'aider à mettre des mots sur tes pratiques.

(Michèle) Peut-être. À l'université, des termes, ils en rajoutent tout le temps.

(B3)

Devenant de plus en plus conscients de ces épisodes de non-narrations et de disparitions, les chercheurs ont introduit, dès la troisième rencontre, plus de pratiques narratives dans les phases d'accueil et de bilan des rencontres. Par exemple, Sophie, grâce aux questions des chercheurs, raconte de façon vivante comment elle joue la comédie avec ses élèves pour leur apprendre à se poser des questions dans la

résolution des problèmes, en mathématiques (B4). Natalie, pour sa part, rapporte une activité réussie où elle a fait décrire un personnage par ses élèves, qu'elle a regroupés pour qu'ils rédigent ensemble une nouvelle (A3). Ce jeu des narrations a entraîné l'adoption par les enseignantes de français de l'approche de Joanne en sciences et le choix par l'enseignante d'anglais de l'activité du «procès» appliquée aux personnages d'un roman, une activité décrite par l'enseignante de droit.

Cette seconde phase de construction du collectif, que Latour (2004) désigne comme celle de «la consultation», est celle où les membres cherchent à mieux entendre la diversité des voix qui tentent de s'exprimer. Deux types de voix qui représentaient deux conceptions de l'apprentissage ont ainsi cherché à s'exprimer. Pour certaines, construire signifiait d'abord décrire les expériences de changement pédagogique qu'elles avaient déjà réalisées ou tentées: «Nous avons des expériences dans notre classeur.» D'autres ne se reconnaissaient pas de connaissances et donc pas d'expériences antérieures du socioconstructivisme. Elles présupposaient que ce qui avait été fait dans le passé était très différent de ce qu'on voulait leur apprendre. C'était également le point de vue de la formatrice: tout était à apprendre; il n'y avait donc pas de récit à faire des expériences antérieures. Le temps qui était consacré à l'exploration de ces expériences a été perçu, par ce dernier groupe, comme du temps soustrait à la formation. Il n'était pas vu comme un fondement de l'apprentissage, mais comme un exercice marginal et peut-être même inutile. La communauté, dans son ensemble, n'était pas prête à se soumettre, comme le dit Latour, aux épreuves qui lui auraient permis d'entendre également et de faire parler ces deux types de voix. Ne pas faire raconter avec nuance les expériences antérieures a eu pour effet que les récits des participantes ont été centrés surtout sur les éléments négatifs des expériences antérieures de changement pédagogique.

Construire un collectif sans faire narrer, c'est vouloir exercer de l'influence sur ce que l'on n'a pas vraiment entendu. Cette position appartient à ce que nous avons nommé dans des travaux antérieurs (Michaud, 2003), en nous appuyant sur la conception de savoir-pouvoir de Foucault (1993), la position de savoirs-pouvoirs impératifs, c'est-à-dire: «Je sais, et l'autre doit changer en acquérant mon savoir.» Cette position amène à ne pas faire narrer les expériences antérieures. On pourrait dire qu'elle est antinarrative. L'analyse montre que c'est toute la communauté qui a souvent donné une prépondérance «au savoir du maître», reléguant au second plan la narration de son propre savoir. «Le faire narrer» relèverait davantage d'une position de savoirs-pouvoirs interactifs («Je sais quelque chose, ils savent quelque chose de différent.»). Cette position va dans le sens de la tâche de consultation dont parle Latour.

En un mot, la communauté de pratique n'a rempli que partiellement la deuxième tâche de la fabrication de la communauté qui est celle de la consultation. Si Caroline, Michèle et Phyllis étaient des voix qui cherchaient à proposer autre chose, la communauté ne les a pas consultées avec assez de diligence. Il ne suffit pas de dénombrer les voix qui cherchent à s'exprimer; il faut aussi leur donner les ressources nécessaires pour expliquer clairement leurs positions afin que le collectif puisse choisir d'intégrer ou non leurs propositions dans le processus de formation.

Ne pas faire narrer a donc eu pour effet la « disparition », parfois momentanée et d'autres fois plus prolongée, de certaines participantes : renoncement à un projet initial, sentiment d'incompréhension, sentiment d'incompétence, désespoir, sentiment d'être ignorante. Latour (2004) nous amène à réfléchir de façon inattendue à ces disparitions qui peuvent être dramatiques pour le collectif, si les propositions que ces voix présentent n'ont pas été suffisamment entendues. Elles seront alors pour longtemps exclues du collectif et il sera difficile pour elles de se faire entendre à nouveau. Au contraire, si elles ont été consultées en profondeur, mais qu'elles n'ont pas été choisies par le collectif, elles demeureront de possibles futures alliées.

La négociation du changement

Selon Latour, la troisième phase de construction du collectif est celle de la hiérarchisation des choix : quelles propositions de changement allons-nous accepter ? L'analyse des données a permis de relever deux propositions significatives de changement de culture pédagogique ou de culture scolaire qui ont été avancées dans les deux communautés de pratique : susciter des déséquilibres dans l'apprentissage et prendre le temps de faire les changements.

Une première proposition de changement était que, dans une approche centrée sur la construction des savoirs, l'enseignante doit provoquer des déséquilibres chez les élèves. La création de ces déséquilibres apparaît comme un défi pour les participantes.

Le scénario, le déséquilibre, ça c'est le modèle idéal. [...] Je suis mieux de rester avec ma vieille méthode. Comme ça, je n'ai pas à gérer les déséquilibres. (Phyllis, A2)

Les participantes rappellent que le déséquilibre, l'incertitude ne font que rarement partie de leurs conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement. On pourrait dire qu'ils sont vus comme des concepts non pédagogiques. Structurer des contenus, les transmettre, c'est ce qui a réussi aux enseignantes dans leur vie professionnelle. La communauté de pratique a cependant été l'occasion de réfléchir de façon nuancée sur le déséquilibre : déséquilibrer pour faire prendre conscience des savoirs non acquis, comme le dit Pauline; déséquilibrer, de dire Betty à la suite de Dewey, pour permettre de trouver son propre chemin en s'appuyant sur ses expériences antérieures; déséquilibrer, ajoute Marie-Noëlle, pour utiliser des habiletés peu souvent utilisées. Ce qui a été peu mis en évidence est le déséquilibre du formateur ou de l'enseignant lui-même. Par exemple, travailler en construction des savoirs amène à poser d'autres sortes de questions, des questions auxquelles le maître n'a pas lui-même de réponses. Celui-ci doit devenir perplexe, comme le dit Latour, parce qu'il ignore, par exemple, quelles sont les expériences antérieures des apprenants, les compétences que ceux-ci ont déjà acquises et la compréhension qu'ils ont de ce que le maître cherche à leur enseigner.

Un autre changement proposé était celui de développer une culture différente par rapport au temps : se donner le temps de s'interroger, de construire ensemble, d'expérimenter, s'imposer de ralentir. Ce temps de réflexion et d'innovation était

surtout possible dans la communauté de pratique elle-même, mais il est apparu difficile de l'implanter à l'extérieur de la communauté, où il aurait interféré avec les évaluations et les activités d'enseignement planifiées par les départements.

Je suis intéressée à faire le scénario [socioconstructiviste]. Mais si je le fais, je vais ralentir le rythme. Je ne pourrai plus suivre l'autre enseignant. Je ne veux pas perdre la collaboration qu'on a ensemble. (Marie-Noëlle, A2)

La culture de «prendre le temps», qui avait été suggérée dès la première rencontre, aura des effets sur certaines participantes qui ont pris davantage le temps d'interroger leurs élèves, de leur poser de nouveaux types de questions, de faire de l'évaluation formative, d'établir des liens entre l'expérience de leurs élèves et les contenus à enseigner, de se demander si leurs élèves apprennent.

Chacune des phases précédentes de la construction de la communauté de pratique, mises en évidence par l'analyse des résultats, a été reliée à l'une des tâches de la construction du collectif telle que définie par Latour (2004). La négociation du changement, telle que présentée dans les paragraphes précédents, peut être analysée à la lumière de la troisième tâche de la construction du collectif de Latour, soit celle de la hiérarchisation des propositions nouvelles, de l'établissement de leur compatibilité avec celles qui sont déjà instituées, des sacrifices que le collectif est prêt à faire pour articuler autrement le monde commun. Les questions des participantes à cette étape de la mise en place du collectif visaient à établir la compatibilité des changements proposés dans la communauté de pratique avec la culture de leur école ou la culture scolaire, en général: Que vient faire votre proposition de «déséquilibre», dans notre culture de contenus structurés? Que vient faire votre proposition de «prendre le temps» dans notre culture où le temps est compté? Que vient faire votre proposition de «faire des petits essais» dans notre culture de surabondance de savoirs à enseigner?

Quant à la quatrième phase, celle de l'institution de nouvelles propositions de changement (Latour, 2004), les communautés de pratique n'ont pas pu s'y engager. Si des propositions de changement ont été valorisées, elles n'ont pas pu être implantées de façon systématique, vu les limites de l'expérimentation elle-même qui a couvert environ six mois sur dix d'activités des communautés de pratique pendant la même année scolaire.

Conclusion

Cet article a présenté les résultats d'une recherche sur le processus de création d'une communauté de pratique composée d'enseignantes du secondaire, d'une formatrice, accompagnées d'une équipe de recherche, dans un contexte d'innovation pédagogique. En nous appuyant sur les travaux de Latour, nous avons défini trois phases de la création de la communauté de pratique: la mise en place de la diversité, la narration des expériences et la négociation du changement, ce qui nous a amenés à réfléchir au rôle de la perplexité, de la narration et de la culture existante dans les processus de changement.

L'analyse des résultats suggère que le formateur ou l'accompagnateur désireux de favoriser le changement aurait intérêt à s'appuyer sur les expériences antérieures des participants, sur les compétences déjà développées et sur la narration de celles-ci par les participants. Apporter des contenus nouveaux, faire développer de nouvelles compétences ne constituerait pas en soi un changement de culture. Dans les communautés de pratique étudiées, le changement est apparu davantage comme une négociation entre les expériences antérieures et celles qu'on veut faire vivre, entre les compétences antérieures et celles qu'on veut faire développer, entre la culture antérieure et celle qu'on veut instaurer.

Le «faire narrer» est souvent absent des contextes d'apprentissage, allant ainsi à l'encontre des recherches en neurosciences qui avancent que tout apprentissage nécessite une reconstruction des savoirs antérieurs (Zull, 2002). La difficulté de la narration peut aussi venir de la difficulté d'agir dans la complexité, c'est-à-dire de mettre en lien ce que le formateur sait et ce que les apprenants savent. Néanmoins, tout comme une communauté de pratique qui en resterait à la perplexité ou à la consultation, une situation éducative qui ne ferait que faire raconter les expériences antérieures sans proposer de changement ne pourrait être éducative, parce qu'elle ne contribuerait pas au renouvellement du collectif. Par ailleurs, le faire narrer peut aussi devenir un instrument de domination ou d'intimidation, surtout dans un contexte où n'est pas valorisée la diversité des points de vue et des perspectives. Il convient de voir à ce propos la réflexion de Foucault (1993) sur le pouvoir de l'examen et de l'aveu.

Le présent article a décrit un objet de recherche que Latour (2004) qualifierait d'«objet échevelé», aux conséquences inattendues, en comparaison avec un objet de recherche «chauve», qui aurait eu des bords nets, une essence bien définie et qui n'aurait présenté, par exemple, que les bienfaits des communautés de pratique. Cet article ne rapporte pas une expérience idéale de la communauté de pratique. Il en montre les réussites, mais il révèle aussi les enjeux des réformes et les défis importants qu'elle pose non seulement aux enseignants, mais aussi aux formateurs, aux accompagnateurs et aux réformateurs eux-mêmes, si leur objectif en est un de changement. Des suites à donner à cette recherche pourraient être de mieux évaluer les effets du récit des expériences antérieures au sein des communautés d'apprentissage et son impact sur le développement d'une culture de collaboration. Il serait aussi approprié d'explorer en quoi le «temps de l'école» favorise ou non le changement des pratiques.

Références bibliographiques

- BERTAUX, D. (2010). *Le récit de vie. L'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Colin.
- BLADES, D. W. (1997). *Procedures of Power and Curriculum Change. Foucault and the Quest for Possibilities in Science Education*. New York, NY : Peter Lang.
- BLIEZ-SULLEROT, N. et MEVEL, Y. (2004). *Récits de vie en formation*. Paris : L'Harmattan.
- BOUCHAMMA, Y. (2006). School principals' perceptions of personal and professional efficacy with regards to teacher supervision in New Brunswick. *Journal of Educational Administration and Foundations*, 17(2), 9-23.
- BOUCHAMMA, Y. et MICHAUD, C. (2010). Communities of practice with teaching supervisors: A discussion of community members' experience. *Journal of Educational Change*, 12(4), 403-420.
- BOUCHAMMA, Y. et MICHAUD, C. (2013, avril). Professional development of supervisors through professional learning communities. *International Journal of Leadership in Education. Theory and Practice*. doi:10.1080/13603124.2013.778332
- BOURHIS, A. et TREMBLAY, D.-G. (2004). *Les facteurs organisationnels de succès des communautés de pratique virtuelles*. Québec : CEFRIO.
- CALDWELL, B. (2007). The maturing of movement. Tracking research, policy and practice. Dans T. Townsend (dir.), *International Handbook of Effectiveness and Improvement* (p. 307-324). Dordrecht, Pays-Bas : Springer.
- CLANDININ, D. J. et CONNELLY, F. M. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco : Jossey-Bass.
- DEWEY, J. (1963). *Experience and Education* (1^{re} éd., 1938). New York, NY : Macmillan.
- DIONNE, L. (2004). L'espace de médiation : un lieu de réflexion sur les rôles et la posture du chercheur. Dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation* (p. 63-80). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- EAKER, R., DUFOUR, R. et DUFOUR, R. (2004). *Premiers pas : transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*. Bloomington, IN : National Educational Service.
- FOUCAULT, M. (1993). *Surveiller et punir. Naissance de la prison* (1^{re} éd., 1975). Paris : Gallimard.
- FULLAN, M. (2009). Large scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 101-103.
- HARGREAVES, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. New York, NY : Teachers College.

- HOWDEN, J. et KOPIEC, M. (2002). *Cultiver la collaboration : un outil pour les leaders pédagogiques*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- JOHNSON, N. (1999). Meeting the challenge. Becoming learning communities. Dans J. Retallick, B. Cocklin et K. Coombe (dir.), *Learning Communities in Education* (p. 26-43). New York, NY: Routledge.
- KROPOTKINE, P. (2001). *L'entraide, un facteur de l'évolution* (1^{re} éd., 1902). Montréal: Écosociété.
- LAFORTUNE, L. et MARTIN, D. (2004). L'accompagnement: processus de coconstruction et culture pédagogique. Dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation* (p. 47-62). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- LATOURE, B. (2004). *Politiques de la nature. Comment faire entrer les sciences en démocratie*. Paris: La Découverte/Poche.
- LAVE, J. et WENGER, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, R.-U.: Cambridge University Press.
- MICHAUD, C. (2003). Conceptions du changement en formation des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 467-477.
- MICHAUD, C. et CHABOT, J.-C. (2005). Conceptions et enjeux de changement: la complexité occultée. *Revue canadienne de l'enseignement supérieur*, 35(3), 1-25.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK (2003). *Le secondaire renouvelé. Pour un monde nouveau. Guide d'information à l'intention du personnel enseignant*. Fredericton, N.-B.: Ministère de l'Éducation.
- MULLEN, C. A. et HUTINGER, J. L. (2008). The principal's role in fostering collaborative learning communities through faculty study group development. *Theory into Practice*, 47(4), 276-285.
- NOONAN, B. et HANSON, B. (1999). Can school based teacher leadership work? *Education Canada*, 38(4), 30-31.
- SACKNEY, L. et WALKER, K. (2006). Canadian perspectives on beginning principals: Their role in building capacity for learning communities. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 341-358.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2004). Les communautés de pratique des chercheurs et des enseignants. Dans G. Pelletier (dir.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation* (p. 211-236). Paris: L'Harmattan.
- SERGIOVANNI, T. J. (1999). The story of community. Dans J. Retallick, B. Cocklin et K. Coombe (dir.), *Learning Communities in Education* (p. 9-25). New York, NY: Routledge.
- WENGER, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. New York, NY: Cambridge University Press.
- ZULL, J. E. (2002). *The Art of Changing the Brain. Enriching the Practice of Teaching by Exploring the Biology of Learning*. Sterling, VI: Stylus Publishing.