

ACCOMPAGNER UNE COMMUNAUTE D'ENSEIGNANTS DANS LE CHANGEMENT

Les récentes réformes en enseignement exigent que les enseignants opèrent un virage parfois radical dans leur façon de concevoir l'enseignement et l'apprentissage, ce qui a des effets souvent déstabilisateurs sur les organisations et sur les individus. Parmi les conditions jugées nécessaires pour que les changements en éducation adviennent et soient durables, la recherche souligne l'importance de la mise en évidence des savoirs professionnels des enseignants et du développement d'un sentiment d'appartenance au sein de groupes de travail où ils interagissent et apprendront ensemble (Doyon, 2002 ; Gélinas, 2004 ; Perrenoud, 2001 ; Wenger, 2005). D'où la question : comment accompagner les enseignants dans le renouvellement de leurs pratiques ou autrement dit comment ne pas tuer la communauté et l'apprenant?

La présente contribution rendra compte d'une expérience d'accompagnement au changement au sein d'une communauté de pratiques regroupant 9 enseignantes, une directrice –adjointe d'une même école secondaire et trois chercheurs universitaires. Cette recherche a été menée dans le contexte d'une réforme éducative, *Le secondaire renouvelé*, implantée en 2003, par le Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (Canada).

Cette recherche nous a conduit d'une part à concevoir la construction de la communauté sous l'angle d'un processus de confrontation sociale de conceptions diverses de l'accompagnement, de l'enseignement et de l'apprentissage.

Des conceptions diverses de l'accompagnement

L'accompagnement d'une communauté de pratique dans un contexte de recherche comporte des défis particuliers. Quel est le rôle des chercheurs dans ce type de recherche qui s'apparente à la recherche-action? Sont-ils des experts qui viennent aider les enseignants à développer des compétences de résolutions de problèmes qui les rendront plus aptes à s'adapter de façon efficace aux changements proposés? Sont-ils des accompagnateurs non-interventionnistes qui s'éclipsent devant les savoirs des enseignants et qui sont là comme des observateurs (et parfois voyeurs) du processus de changement? Se voient-ils comme des guides qui aident l'autre à nommer sa pratique? Sont-ils des animateurs qui susciteront la conscience chez les enseignants de leur état de dominé, dominés qu'ils sont par des réformes conçues par d'autres? Sont-ils des personnes qui croient que la communauté se construit dans des contextes où les règles sont sans doute limitatives mais vécues de façon diversifiée, ce qui donne l'occasion de développer des stratégies multiples pour survivre dans les contextes de changement?

Notre recherche sur les communautés de pratique en contexte de changement regroupait trois chercheurs, trois perspectives sur l'accompagnement, trois positions de savoirs qui cherchaient à exercer différemment de l'influence dans le cadre de la communauté de pratique. Une expérience de complexité comme la définit Edgar Morin (2003). Une chercheuse était là pour enseigner aux enseignantes le modèle socioconstructiviste, modèle privilégié par la réforme proposée par le Ministère de l'Éducation. Consternation pour l'autre chercheuse qui voyait se rétrécir le temps consacré à explorer les expériences antérieures des participantes, les compétences déjà développées, les défis rencontrés dans leur enseignement. Bien-être pour l'autre chercheur qui était là pour apprendre sur le socioconstructivisme et

faire des essais dans ses activités d'enseignement universitaire. Les positions des autres chercheurs me surprenaient. Je prenais conscience que nous avions des conceptions différentes de l'accompagnement et pourtant nous étions là pour en accompagner d'autres.

Perplexité, inquiétude, peur mais aussi attention, écoute, précaution. Bruno Latour dirait que nous étions à l'étape de construction du collectif qu'il appelle la prise en compte, celle du combien sommes-nous à vouloir parler? Quelles sont nos propositions? Comment allons-nous faire vivre ensemble des propositions qui apparaissent contradictoires? Je ne le savais pas au départ. J'aurais plutôt voulu que nous choissions une option, la mienne. Nous les avons plutôt laissé fermenter, nous avons négocié la place que la réflexion devrait prendre dans l'accompagnement, une négociation qui a dû se faire, entre nous les chercheurs, mais aussi avec les enseignantes qui avaient eux aussi des attentes multiples. Certaines d'entre elles auraient voulu une application immédiate des scénarios élaborés dans la communauté de pratique et dévalorisaient le temps accordé à la discussion et à la réflexion dans la communauté de pratique elle-même.

Au fur et à mesure de la progression de la communauté de pratiques, j'ai réalisé que si les positions des autres avaient, de mon point de vue, des désavantages elles comportaient aussi des apports bénéfiques à la communauté. Un des chercheurs se positionnait dans la communauté de pratique comme celui qui « ne sait pas »: « Je ne connais pas le socioconstructivisme, je suis ici pour apprendre ». Cette position permettait aux enseignantes d'avoir le droit d'être en apprentissage, de ne pas tout savoir, ce qui constitue en soi un répit dans une culture scolaire où l'on doit posséder à tout moment la bonne réponse. Cette position du « Je ne sais pas tout » venant d'un universitaire contribuait aussi à rapprocher le monde universitaire du monde scolaire.

La position de la co-chercheuse qui voulait faire construire un grand scénario d'apprentissage avant de l'expérimenter a eu pour effet de retarder l'expérimentation en classe par les enseignantes et de leur donner le sentiment qu'il était permis de prendre son temps avant de faire des essais. Une analyse partielle des résultats montre que la construction du « grand scénario » a aussi rendu possible une réflexion sur les fondements de l'enseignement et de l'apprentissage plutôt qu'une application technique des apprentissages. En définitive, cette confrontation de nos différences a mis en valeur l'importance de la diversité de positions dans la communauté et l'importance pour une communauté de laisser fermenter ses différences.

La diversité, une occasion de créativité

La diversité était aussi représentée dans la communauté de pratique par la participation d'un membre de la direction d'école et des enseignantes de disciplines différentes, ce qui dans l'enseignement au secondaire constitue une expérience unique, les enseignantes de diverses disciplines ayant peu d'occasion de travailler ensemble. Une enseignante de biologie qui réfléchit avec des enseignantes de français sur des moyens de rendre l'enseignement plus actif, une direction d'école qui travaille avec un professeur d'anglais sur l'évaluation formative, l'une prépare un atelier sur l'évaluation formative qu'elle devra animer auprès de l'ensemble de son personnel, l'autre se questionnant sur des pratiques d'évaluation formative plus cohérentes avec un enseignement centré sur la construction des connaissances. Ici la complexité n'est pas seulement ce qui est divers mais c'est surtout une source de nouveauté, de création. Le changement est ici avant tout le changement de la communauté elle-même qui trouve des occasions de création qui sont inédites.

L'affectif : une voix qui se fait entendre en partie

D'autres voix étaient aussi à la porte de ce collectif, de cette communauté de pratique pour arriver à se faire entendre. Ce sont les voix de l'affectif qui ont pris une place importante dans la communauté de pratique : support, partage, amitié, rires, inquiétudes face au nouveau rôle qu'on cherche à exercer, confusion, déséquilibres, questionnements sur la qualité de son enseignement, remises en question de soi, de la réforme, sentiments d'impuissance devant les difficultés qui apparaissent insurmontables.

Une certaine forme d'affectivité qui a demandé à être admise dans le collectif et qui a eu de la peine à faire entendre sa voix est celle de l'expression des désaccords ou des frustrations. Ici les chercheurs ont dû aider la communauté à entendre ces voix qui voulaient moins de réflexion, plus d'action, ces voix qui voulaient construire et partager leurs expériences plutôt que de suivre une « autre » formation, ces voix qui n'arrivaient pas à incarner leurs apprentissages sur le socioconstructivisme, ces voix qui étaient frustrées et qui pleuraient parfois.

L'important, dans la construction du collectif, est de faire en sorte de prendre en compte, d'entendre les propositions nouvelles (Latour, 2004). Les voix rejetées rôdent à la périphérie du collectif mais parce qu'elles ont été entendues, elles pourront revenir dans le collectif et demander à être admises lors d'une autre phase de construction de la communauté ou lors d'une autre expérience de communauté de pratique. L'expression des conflits est là encore à la porte du collectif et à notre prochaine expérience de communauté de pratique, nous saurons mieux trouver des moyens qu'elle exprime ses propositions, nous saurons mieux articuler ces voix, mieux construire autrement le monde commun, le « nous », incluant chacun des membres de la communauté. Ce qui compte de dire Bruno Latour (2004), c'est demeurer inquiet par rapport à ce que l'on a rejeté.

La prise en compte des expériences antérieures

Les discours de réforme, et particulièrement ceux qui identifient le changement au progrès, laissent entendre qu'il faut faire table rase de ses expériences antérieures pour adopter la nouvelle approche-miracle qui, elle, règlera tous les problèmes. Ces discours de changement s'appuient souvent sur les discours scientifiques : c'est la recherche qui dit que désormais nous devons être socioconstructivistes ou cognitivistes. Si les enseignants résistent au changement proposé, ils deviennent des incultes, ceux qui ne veulent pas voir la lumière, celle du progrès et de la science.

J'ai tenté que la voix des expériences et des savoirs antérieurs, des réussites, des changements que les enseignants eux-mêmes voudraient eux-mêmes apporter à leur pédagogie, en dehors de la réforme, se fasse entendre. Cette voix n'a pas pu avoir sa place dans la communauté de pratique bien qu'elle ait pu s'exprimer dans l'équipe des chercheurs. Cette voix m'apparaît pourtant comme un élément important de tout mouvement de réforme : les changements s'inscrivent dans des continuités, dans des histoires personnelles, professionnelles, institutionnelles, organisationnelles et tenir compte de ces histoires, c'est placer le changement dans la continuité, c'est permettre aux personnes de changer en s'appuyant sur leurs expériences passées. Le centre de la réforme n'est plus alors le changement à faire, mais la communauté, inscrite dans une tradition, à construire un peu autrement. Un membre de la communauté de pratique a voulu faire entendre sa voix à ce propos, nous avons tenté de la faire parler, mais la communauté a choisi d'apprendre « du nouveau », plutôt que d'explorer,

les succès, les compétences déjà développées. A mon avis, nous avons ainsi réduit la complexité, la diversité et aussi la créativité de la communauté.

Comme on peut le constater, l'expérience de la communauté de pratique est une expérience mouvante, en perpétuelle construction. Elle demande des accompagnateurs humbles et en apprentissage. Garder la communauté vivante est un défi, le défi de maintenir sa propre voix, tout en écoutant celles des autres, de demeurer à l'écoute de cette mouvance et des voix qui veulent se faire entendre pour mieux articuler le monde commun.

Bibliographie

- Latour, B. (2004). *Politiques de la nature. Comment faire entrer les sciences en démocratie?* Paris : La Découverte/Poche.
- Morin, E., Motta, R., Ciurana, É-M. (2003). *Éduquer pour l'ère planétaire. La pensée complexe comme Méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines.* Paris : Éditions Balland.