

Analyse des pratiques des acteurs scolaires travaillant en communauté de pratique (CP) à travers leurs métaphores
An analysis, through metaphors, of the practices of school actors working in communities of practice (CP)
Análisis de las prácticas de los actores escolares que trabajan en comunidades de prácticas (CP) a través de sus metáforas

Yamina Bouchamma and Clémence Michaud

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/1021032ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1021032ar>

[See table of contents](#)

Article abstract

This study aims to understand the practices of school actors from Québec and New Brunswick (N=23) within communities of practice (CP) through the metaphors they formulate about their work within these communities. The study is based on the concept of the metaphor and on social learning theory in CPs (Wenger, 1998). Through the wording of their metaphors, the interviewees describe the synergy in their CP and also the challenges related to power, communication and disagreements.

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bouchamma, Y. & Michaud, C. (2013). Analyse des pratiques des acteurs scolaires travaillant en communauté de pratique (CP) à travers leurs métaphores. *Éducation et francophonie*, 41(2), 178–195.
<https://doi.org/10.7202/1021032ar>

Analyse des pratiques des acteurs scolaires travaillant en communauté de pratique (CP) à travers leurs métaphores¹

Yamina BOUCHAMMA

Université Laval, Québec, Canada

Clémence MICHAUD

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

RÉSUMÉ

Cette recherche vise à comprendre les pratiques d'acteurs scolaires du Québec et du Nouveau-Brunswick (N = 23) au sein de communautés de pratique (CP) à travers les métaphores que ces personnes formulent sur leur travail dans le cadre de ces communautés². L'étude se base sur le concept de la métaphore et sur la théorie sociale de l'apprentissage dans les CP (Wenger, 1998). Les interviewés ont montré par la formulation de métaphores, d'une part, la synergie présente dans leurs CP et, d'autre part, les défis associés au pouvoir, à la communication et aux désaccords.

1. Nous remercions le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) qui a subventionné cette étude dans son programme de recherche ordinaire (2011-2014).
2. Nous remercions monsieur Marc Basque de l'Université de Moncton pour sa contribution à la cueillette de données du Nouveau-Brunswick et à la validation des résultats.

ABSTRACT

An analysis, through metaphors, of the practices of school actors working in communities of practice (CP)

Yamina BOUCHAMMA

University Laval, Québec, Canada

Clémence MICHAUD

University of Moncton, New Brunswick, Canada

This study aims to understand the practices of school actors from Québec and New Brunswick (N=23) within communities of practice (CP) through the metaphors they formulate about their work within these communities. The study is based on the concept of the metaphor and on social learning theory in CPs (Wenger, 1998). Through the wording of their metaphors, the interviewees describe the synergy in their CP and also the challenges related to power, communication and disagreements.

RESUMEN

Análisis de las prácticas de los actores escolares que trabajan en comunidades de prácticas (CP) a través de sus metáforas

Yamina BOUCHAMMA

Universidad Laval, Quebec, Canadá

Clémence MICHAUD

Universidad de Moncton, Nuevo-Brunswick, Canadá

Esta investigación trata de comprender las prácticas de los actores escolares de Quebec y de Nuevo-Brunswick (N=23) en las comunidades de prácticas (CP) a través de las metáforas que los actores formulan sobre su trabajo en el cuadro de dichas comunidades. El estudio se basa en el concepto de la metáfora y en la teoría social del aprendizaje en las CP (Wenger, 1998). Los entrevistados mostraron, a través de la formulación de metáforas, por una parte, la sinergia presente en sus CP, y por otra, los desafíos relacionados con el poder, la comunicación y los desacuerdos.

Problématique et recension d'écrits

L'apprentissage selon une approche socioconstructiviste, c'est-à-dire, entre autres, l'apprentissage en contact avec les pairs, ne cesse d'être considéré non seulement pour les élèves, mais aussi pour les acteurs du monde de l'éducation qui doivent assurer leur développement professionnel. Bien que l'aspect social occupe une place dans les communautés d'apprentissage (Eaker, DuFour et DuFour, 2004), celles-ci mettent davantage l'accent sur les connaissances et les nouvelles perspectives chez les participants (Attard, 2006 et 2007). Les communautés de pratique mettent, quant à elles, davantage l'accent sur le caractère social et relationnel de la connaissance (Wenger, 1998). En fait, ces communautés regroupent des individus qui partagent un intérêt, un ensemble de problèmes, une passion pour un sujet donné et qui approfondissent leurs connaissances dans ce champ d'expertise en agissant les uns sur les autres sur une base continue (Wenger, McDermott et Snyder, 2002) pour résoudre collectivement des problèmes et pour recevoir les rétroactions de leurs pairs (Lesser et Storck, 2001).

L'objet de cette recherche porte sur le travail en communauté de pratique du point de vue d'acteurs du monde scolaire, selon cette dimension sociale. En ce sens, ce n'est pas uniquement le savoir ou l'apprentissage qui est considéré dans cette recherche, mais aussi les dimensions relatives au savoir, au savoir-faire et au savoir-être se dégageant de ce vécu.

De nos jours, aucune société ne peut innover ni produire si elle fonctionne de façon isolée (Tapscott et Williams, 2006). Il en est de même de l'institution scolaire qui, dans un contexte de globalisation des marchés et d'économies basées sur le savoir, doit composer dans un contexte marqué par le changement et la complexité (Pelletier, 2004; Sackney et Walker, 2006). Les réformes scolaires passées ont privilégié les changements organisationnels et les conditions structurales aux dépens des conditions sociales et humaines (culture, climat de l'école, relations humaines) (Kruse, Seashore et Bryk, 1994; Newmann et Welhage, 1995). Cependant, on accorde une place de plus en plus importante aux pratiques collaboratives afin de susciter des changements durables (Howden et Kopiec, 2002) et améliorer la réussite scolaire (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010).

À cet égard, des auteurs considèrent le travail en communauté de pratique comme l'une des voies susceptibles de repousser les limites d'un accompagnement (ou d'une supervision) individuel (Nolan et Hoover, 2007). Les membres d'une CP ont en commun un domaine d'expertise ou une pratique professionnelle, de même qu'un intérêt commun pour un savoir donné, la volonté et le besoin de partager leurs questionnements, leurs expériences, leurs modèles, leurs outils et leurs meilleures pratiques (Bourhis et Tremblay, 2004). Ils se rencontrent pour échanger, partager et apprendre les uns des autres, face à face ou virtuellement (Bourhis et Tremblay, 2004; Wenger, McDermott et Snyder, 2002), et pour soutenir l'apprentissage et la collaboration (Davel et Tremblay, 2005).

Les CP ont des répercussions positives sur les connaissances de leurs membres, sur leurs pratiques, leurs attitudes, leurs habiletés (Printy, 2004), de même que sur

leurs capacités d'apprentissage (Sackney, 2007), et ces répercussions peuvent influencer sur la réussite des élèves (Cwikla, 2007). Les communautés de pratique brisent l'isolement de leurs membres (Hopkins, 2003) et elles renforcent leur identité professionnelle (Newell Jones, 2006) et leur sentiment d'appartenance (Tremblay, 2005). Cette étude vise à saisir le vécu au sein de CP par l'examen des métaphores formulées par leurs membres. Par le biais de la métaphore, nous amenons les participants à exprimer clairement leur expérience en utilisant leur imagination.

Les écrits dans le domaine traitent généralement de la philosophie des communautés de pratique, de leur animation, de leur structure ainsi que des décisions et des apprentissages de leurs membres. En fait, les CP, qui se caractérisent par plusieurs principes liés autant à leurs buts qu'à leur animation et à leurs structures, présentent les aspects suivants : des pratiques et des représentations dans la poursuite d'activités communes (Lave, 1988; Wenger, 1998); une mission, une vision, des valeurs, des intérêts et des objectifs partagés (Wenger, 1998; Borzillo, 2007; Probst et Borzillo, 2007); la volonté et le besoin de partager leurs questionnements, leurs expériences, leurs modèles, leurs outils et leurs meilleures pratiques (Bourhis et Tremblay, 2004); la collaboration de l'équipe et son engagement (Sakney, Walker et Mitchell, 2005); l'action, l'orientation et l'expérimentation (Cate, Vaughn et O'Hair, 2006). Dans le cadre de leurs interactions, les membres des CP partagent des expériences, des découvertes et des difficultés, ce qui leur permet d'acquérir ensemble de nouvelles connaissances (Wenger, 2004).

Animation et structure dans les communautés de pratique

Les CP se distinguent par leur animation et leur structure. On y trouve, notamment, un leadership partagé favorisant le soutien mutuel (Wenger, 2005), une absence de hiérarchie (Wenger, 1998), une responsabilité partagée (Borzillo, 2007; Sakney *et al.*, 2005) et une auto-organisation (Wenger, 1998) qui se réalise sous la forme d'un pilotage où la personne choisie joue un rôle de facilitateur ou de mentor (Michinov, 2003). La CP a un commanditaire qui fournit le soutien nécessaire (en matière de ressources matérielles et financières) pour assurer sa réussite et des résultats tangibles (Wenger et Snyder, 2000; Borzillo, 2007). Ce soutien rend possible un environnement de confiance dénué de risque pour ses membres, ce qui constitue une condition importante pour permettre la qualité des interactions et la productivité des membres (Borzillo, 2007).

Décisions et apprentissage dans les communautés de pratique

Les décisions dans la CP sont fondées sur des données (Borzillo, 2007; Sakney *et al.*, 2005). L'apprentissage se fait de façon active, réflexive, collaborative et oriente le développement pour composer avec les problèmes et les complexités de l'enseignement et de l'apprentissage dans les écoles (Sackney, 2007; Wenger, 2005). Dans un tel cadre, les individus sont encouragés à apprendre seuls, en équipe et dans des CP plus larges (Sachs, 2003). Leur apprentissage se réalise par le développement d'apprentissages concrets, qui circulent de façon fluide (DuFour et Eaker, 1998; Sackney 2007; Sakney, Walker et Mitchell, 2005). Cet apprentissage vise une amélioration continue

des membres (Killion, 2002) qui se réalise, entre autres, par la production de ressources communes (Printy, 2004; Wenger, 1998) et par la « routinisation » des activités dans le déclenchement de réseaux pour partager l'information et le savoir entre les membres (Borzillo, 2007).

En somme, l'objectif spécifique de cette recherche consiste à analyser les pratiques dans les CP à travers les métaphores que les participants formulent à l'égard de leur travail en équipe dans leur communauté de pratique.

Cadre conceptuel

Le cadre qui sous-tend cette recherche se base sur la théorie sociale de l'apprentissage dans les CP (Wenger, 1998) et sur le concept de la métaphore que nous présentons respectivement dans les sections suivantes.

La théorie sociale de l'apprentissage dans les CP

La théorie sociale de l'apprentissage dans les CP (Wenger, 1998) ne vise pas à remplacer les théories existantes dans le domaine. Elle propose plutôt une nouvelle conception de l'apprentissage sous l'angle d'une participation sociale où les membres sont appelés à collaborer et à construire leur identité professionnelle par cette participation. Wenger propose d'examiner les CP en fonction de quatre composantes qui doivent être appréhendées les unes par rapport aux autres : 1) le sens (l'apprentissage en tant qu'expérience) : la capacité d'être en contact avec la vie et le monde de façon significative; 2) la pratique (l'apprentissage en tant que faire) : les ressources et les contextes de travail qui soutiennent l'engagement mutuel dans l'action; 3) la communauté (l'apprentissage en tant qu'appartenance) : les regroupements qui rendent possibles la réalisation de projets et la participation de membres ayant les mêmes compétences; et 4) l'identité (l'apprentissage en tant que devenir) : l'impact des apprentissages sur les membres de la CP et sur leur capacité à se les approprier (Wenger, 1998).

Cette recherche est plus particulièrement guidée par la deuxième composante, *la pratique*, sans pour autant mettre de côté les trois autres dimensions qui sont susceptibles d'émerger dans le discours des participants. Cette deuxième composante (la pratique) met en évidence le caractère social et négocié de l'implicite dans nos conversations, qui rend possible l'expression d'un sens commun. Le partage des expériences individuelles va provoquer l'émergence d'une connaissance commune qui permettra aux membres d'être plus efficaces dans leur milieu de travail (Wenger, 1998). Ce partage va également engendrer une construction de sens et une cohésion parmi les membres. Cette cohésion est le résultat d'un processus collectif de négociation; elle est également définie par les membres et implique une relation de responsabilité mutuelle qui fait partie de la pratique dans la communauté. Au fond, la CP se développe autour des préoccupations de ses membres qui se rassemblent et participent à partir d'intérêts communs, qui génèrent des solutions (ou des apprentissages) répondant aux changements qui surviennent dans leur milieu de travail.

Trois dimensions du concept de communauté

Selon Wenger (1998), trois dimensions caractérisent le type de relation qui fait qu'une pratique constitue la source de cohérence d'un groupe d'individus : l'engagement mutuel (*mutual engagement*), une entreprise commune (*joint enterprise*) et un répertoire partagé (*shared repertoire*).

L'engagement mutuel est une source de cohésion et de solidarité. Il est basé sur la complémentarité des compétences et sur la capacité des individus à lier efficacement leurs connaissances avec celles des autres. Quant à l'entreprise commune, elle résulte d'un processus collectif permanent de négociation qui reflète la complexité de la dynamique de l'engagement mutuel. On constate que l'orientation vers un objectif commun reste un point peu développé par Wenger. Ce dernier souligne que l'entreprise commune ne se limite pas à la définition d'un objectif et qu'elle recouvre en fait davantage les actions collectives dans ce qu'elles ont d'immédiat.

Pour ce qui est maintenant du répertoire partagé des communautés de pratique, il ne doit pas être compris comme une sorte de plate-forme servant de base à un consensus collectif. Ce répertoire consiste plutôt en un ensemble de ressources mobilisables pour la négociation des significations dans les situations d'interactions.

Maintenant que notre premier concept, soit la théorie sociale de l'apprentissage dans les CP est présenté, nous dressons les grandes lignes du deuxième concept de notre cadre conceptuel, la métaphore.

La métaphore

La métaphore est considérée comme l'une des dimensions très importantes du schéma conceptuel des individus (Jacobs et Heracleous, 2006). Elle est à la fois une analogie implicite qui identifie un objet à un autre et un outil de communication (Hogler, Gross, Hartman et Cunliffe, 2008; Steger, 2007) qui relie l'expérience à l'imagination pour l'exprimer clairement (Cornelissen, Oswick, Christenses et Phillips, 2008; Lopez, 2007) et de façon détaillée (Sten, 2002).

Par ailleurs, la métaphore peut fonctionner comme un outil pour établir une distance par rapport à sa propre pratique. Dans ce sens, l'individu l'utilise en quelque sorte comme observateur externe à l'égard de sa propre pratique. De nombreux avantages sont reconnus aux métaphores. Elles rapprochent théorie et pratique (Leavy, McSorley et Boté, 2007), facilitent la compréhension des sujets difficiles (Camp, 2006; Mojtabei, 2000; Groth et Bergner, 2005), aident à créer des images, à les reconstruire et à les construire (Levine, 2005).

Les métaphores permettent à l'esprit de passer d'une compréhension à l'autre, de comparer une action à une autre et de traduire sa pensée (Clarcken, 1997). Le langage figuré, qui est à la fois pragmatique et illustratif, n'est pas seulement intéressant et attrayant pour les discours, il est souvent nécessaire, comme dans le cas de la métaphore pour construire de nouvelles connaissances et pour refléter le sens tel que ressenti par la personne (Linn, Sherman et Gill, 2007). Le sens de la métaphore dans le champ conceptuel tient au fait qu'elle permet d'établir une relation entre le domaine des concepts, le champ de la connaissance et les mots (Heywood, Elena et

Mick, 2002). L'un des concepts liés à la métaphore et à la communauté est la *normocentricity*.

La *normocentricity*

La *normocentricity* est un concept qui fait référence aux métaphores et, plus spécifiquement, à celles qui traitent des valeurs communes aux membres de la communauté. Les métaphores se présentent comme des images explicitant un but à atteindre, un idéal partagé par tous. Cette dimension se révèle importante, puisqu'on la retrouve dans presque toutes les définitions de la communauté (Beck, 1999) et qu'elle consiste à mettre en avant ce qui unit les membres de la communauté. Les CP regroupent en communauté des individus qui partagent des attitudes, des valeurs et des croyances; il ne s'agit donc pas d'un groupe disparate d'individus (Beck, 2002).

Pour qu'un individu soit considéré comme un « membre », il doit généralement se conformer aux valeurs fondamentales et aux normes de comportement adoptées par la communauté. Celle-ci correspond à une approche participative dans laquelle les individus, par une immersion totale dans la communauté (Noddings, 1996), sont amenés à faire des choix, à prendre des décisions, à s'impliquer dans des relations plus engagées que celles attendues dans les pédagogies classiques.

Méthodologie

L'objectif spécifique de cette recherche était d'analyser les pratiques dans les communautés de pratique à travers les métaphores que les participants ont formulées à l'égard de leur travail en équipe dans leur CP. Nous avons demandé aux personnes interviewées d'utiliser la métaphore afin de nous permettre de mieux comprendre le travail en communauté de pratique.

Échantillon et outil de collecte des données

Des entrevues individuelles ont été menées auprès d'enseignants, de conseillers pédagogiques ainsi que de directions et de directions adjointes (N = 23) du Québec et du Nouveau-Brunswick, du primaire et du secondaire. Les participants sont issus de 12 CP dont les sujets de discussion sont très variés (à titre d'exemple, mentionnons les CP d'accompagnement des enseignants, les CP d'enseignants qui forment et accompagnent des équipes d'élèves responsables de différentes problématiques (groupe d'habiletés sociales s'adressant à certains enfants ciblés par les enseignants pour les aider à développer leurs habiletés sociales comme le respect, l'empathie, la gestion de la colère, etc.).

Les entrevues ont été guidées par une grille semi-structurée. Cette recherche présente les résultats d'une seule question : quelle est l'image ou la métaphore qui représente votre communauté de pratique?

Analyse

À l'aide du logiciel ATLAS.ti, les données ont été analysées selon les principes de l'analyse thématique de Paillé (1996) en optant pour une thématisation continue (Paillé, 1996; Paillé et Mucchielli, 2003). Dans un premier temps, nous avons analysé un échantillon aléatoire du corpus pour constituer une fiche thématique, qui a pris la forme d'une liste de thèmes que nous avons appliquée à l'ensemble du corpus.

Fiabilité

Un échantillon du corpus a été soumis à un deuxième codeur, qui a codé séparément en tenant compte du cadre conceptuel de la recherche ayant trait à la CP et à la métaphore. La fiabilité intercodeur a été considérée selon les normes fixées par Miles et Huberman (2003). Deux codeurs ont travaillé séparément sur le même échantillon du corpus. Le taux d'accord a été, après ajustements, de 90 %, ce qui se situe dans les normes établies par Miles et Huberman (2003).

Résultats

Les métaphores des participants révèlent leurs représentations relativement à leur perception de leur fonctionnement en CP. L'analyse de ces métaphores fait ressortir les principes sous-jacents au fonctionnement des CP qui guident et orientent les actions des membres, de même que les défis qui entravent leurs actions au sein de ces groupes.

La synergie dans les CP

Une vision globale (systémique)

Les répondants ont utilisé, entre autres, des métaphores liées aux soins de la santé pour exprimer l'interdisciplinarité dans le travail d'équipe en CP, de même qu'à l'importance d'utiliser une approche globale et systémique (qui appréhende l'objet dans sa complexité) qui doit prédominer dans ce type de travail, faute de quoi cette vision devient fragmentée. L'un des répondants souligne comment un simple malaise en santé doit être diagnostiqué selon une perspective globale. Il précise que le travail qui se fait dans son école ressemble à ce qui se fait en santé dans certains contextes où les intervenants adoptent une vision globale :

À Cuba [...] le médecin disait : « Nous on soigne le corps, le cœur et l'âme de nos patients. » Dans le sens que, s'il reçoit un patient, il va regarder les symptômes physiques, mais le tout aussi. Donc dans le milieu de l'éducation, au secondaire surtout, on a tendance à prendre un élève en maths, en français, il sort en 5^e secondaire et « ciao bye mon homme ». Nous, ce qu'on est en train de faire, c'est de réunir tous les spécialistes de la santé ensemble. [DAS1 53;53]

Cet interviewé souligne les failles d'une vision microscopique qui, certes, cible le problème, mais ne permet pas d'envisager le soin de façon globale :

Notre système de santé agit à un niveau micro et néglige le tout. Je vais prendre l'idée des urgences et des hôpitaux. Notre élève, par exemple, arrive à l'urgence, l'infirmière va prendre sa pression, puis elle va l'envoyer à une autre personne qui va l'envoyer à une autre personne... mais ces informations-là ne seront pas mises ensemble. Et le patient va sortir de là avec un petit médicament qui peut-être va soigner son otite, mais si on pouvait avoir le temps de s'asseoir tout le monde ensemble, l'urgentiste, le spécialiste, tous les médecins réunis ensemble autour d'une personne... [DAS1 53;53]

L'interdépendance

Certains participants ont utilisé la métaphore du corps humain pour exprimer l'interdépendance des membres et l'importance de la contribution de chacun pour donner vie au projet : « *Le corps humain est un bel exemple: juste un cœur, deux poumons. L'estomac digère pour lui, mais pour le corps. Le cœur pompe le sang pour lui, mais pour le corps. C'est un peu ça: pour toi, mais pour l'ensemble* » [PS1 49;49]. Nos participants illustrent aussi le principe de l'interdépendance par la métaphore de l'engrenage, de la machine et des rouages pour montrer l'importance de l'apport de chacun des membres de la CP, peu importe son degré d'importance, faute de quoi les objectifs ne peuvent être atteints : « *Moi, je vois ça comme un engrenage où chacun doit mettre du sien, sinon tout va bloquer. Il n'y a pas de rouage plus important que l'autre, mais c'est vraiment de faire fonctionner la machine avec l'expertise de chacun* » [DA2 102;102].

Les objectifs communs

Certains des participants ont utilisé la métaphore de la *fourmilière* pour exprimer l'importance de travailler tous ensemble afin d'atteindre des objectifs communs. Ils ont également utilisé la métaphore du *bateau des vikings* pour montrer qu'il est important d'adopter une direction commune, un objectif commun et de travailler dans le même sens pour parvenir à destination. Le fait de ne pas « ramer » ou de « ramer à contre-courant » ne peut que retarder l'arrivée à bon port. Certains participants ont exprimé leur expérience dans les CP en ayant recours à des images ou à des expressions propres à la nature qui les entoure, par exemple la mer :

[...] c'est un lieu – une pointe de terre qui avance dans la mer. Quand ça a commencé avec la CP, pour nous ici, qui vivons sur le bord de la côte, un cap c'est un fort. Donc, quand on parle de cap c'est ça la vision. CAP c'est un acronyme, communautés d'apprentissage professionnelles, mais c'est devenu un symbole pour nous autres. Donc le CAP, c'est la vision qu'on veut atteindre. [...] C'est souvent ça qu'on utilisait comme phrase. De garder le cap ou de réussir à se rendre au cap. [DP3 107;110]

Dans le même sens, d'autres participants se sont exprimés en faisant référence à l'orientation adoptée par leur commission / district scolaire :

Ce que notre commission scolaire utilise, c'est «Learning for all / Apprentissage pour tous»; c'est notre langage commun. Nous autres, c'est « Reaching new highs together / Atteindre de nouveaux sommets ensemble». Donc, ensemble on va atteindre de nouveaux sommets. [D1 108;108]

La cohésion du groupe

Nos participants ont décrit la cohésion du groupe par des métaphores liées *au réseau et à la connexion*, ce qui traduit l'importance accordée à la cohésion au sein du groupe. Il ne s'agit pas seulement d'une cohésion en termes d'affinités, mais également sur le plan intellectuel. Il est important que les personnes qui travaillent au sein du groupe se comprennent facilement et rapidement en utilisant le même jargon professionnel :

Ce serait l'image du réseau, du réseautage où tout le monde est connecté. Et quand je dis connecté, ce n'est pas juste se voir, c'est être connecté intellectuellement parlant. [PU1 24;24]

Le concept de cohésion a été également exprimé par la métaphore du *vol de bernaches*. Celle-ci illustre la volonté de travailler et de se diriger vers un objectif commun. Pour se rendre à destination (l'objectif commun), comme le font les bernaches, les individus investissent des efforts selon leurs capacités et ils se relaient pour optimiser les efforts :

Un vol de bernaches où chacun se relaie dans un objectif commun. Toute image qui fait appel à la force et à l'engagement d'un individu, mais en cohérence avec l'ensemble. [PS1 49;49]

Convivialité, partage et solidarité

Les participants ont évoqué la métaphore de la *famille* pour exprimer l'importance qu'ils accordent à la convivialité, au partage et à l'adoption de rôles clairs par chacun des membres de la CP :

Je dirais une famille, parce que chacun a un rôle précis à jouer et que, si une personne ne le joue pas, ça vient déstabiliser la famille. En même temps, même si je sais qu'il y avait des tensions, moi je ne l'ai pas vécu et j'avais vraiment l'impression que ça allait bien. Je trouvais ça le fun, on s'encourageait beaucoup, je n'avais pas l'impression de déranger si j'arrivais avec des questionnements. Le soutien et le rôle de chacun, ça me fait penser à une famille. [PC4 49;49]

Ils aiment ce qu'ils font. C'est convivial, c'est familial. En général, je les sens heureux. [SDA3]

Si certains utilisent l'image des *mains liées* dans le sens d'être *tissés ensemble* pour exprimer la solidarité [DAS2 51;51], d'autres, à l'opposé, parlent de discorde. Ils qualifient la solidarité apparente de *légère* et d'*artificielle* et soulignent l'existence de clans opposés au sein de l'équipe : « *Je choisirais le mot divisé. La solidarité est*

superficielle entre les membres, on le sent qu'il y a des clans, on le sent qu'entre certains ça passe moins, des fois même entre la direction et certaines personnes, des personnalités plus fortes qui vont à contresens» [PP1 56;57].

Complémentarité et unicité

Avec des expressions telles que le « $1 + 1 = 3$ » et « *Le tout est plus grand que la somme de ses parties* » [PC2 49;49] ou, encore, la métaphore du patchwork, les répondants ont montré la synergie présente dans le groupe :

Ce serait peut-être un patchwork. Plusieurs morceaux collés ensemble. Des personnes différentes, des disciplines différentes, mais toutes unies ensemble pour faire une belle couverture solide et jolie. [EC1 56;56]

Dans le même sens, la métaphore de la *toile d'araignée* illustre d'une autre façon la complémentarité : « *Si tu as juste un fil tout seul, ça ne fait pas grand-chose, mais quand tu as toute une toile, ça peut supporter bien des choses et ça sert à beaucoup de choses* » [ES5 43;43].

Toujours dans ce thème de la complémentarité et de l'unicité, la métaphore de la constellation montre l'importance de tenir compte de chacun des membres de l'équipe. Certes, chaque individu apporte un élément unique propre à sa compétence, mais il ne faut pas oublier que c'est grâce à la combinaison de tous que le projet peut bien fonctionner et briller :

Je choisirais une constellation. À la base, avant que quelqu'un ne le décide, les étoiles d'une constellation faisaient leur travail d'étoile de façon individuelle et n'étaient pas impliquées ensemble dans un projet. Puis quelqu'un décide de les réunir pour qu'elles créent un projet, une image, une constellation. Dans mon école, je pense que tout le monde était des étoiles individuelles. Mme X et moi aussi on était deux étoiles solitaires avant le stage. On avait des amis communs, mais on se connaissait juste de vue. Mais on a décidé de devenir une petite constellation : comme la Grande Ourse! [PP2 45;46]

Ce thème nous conduit au-delà du thème de la complémentarité et de l'unicité à appréhender en lien avec la quatrième composante de Wenger (1998) ayant trait à l'identité (l'apprentissage en tant que devenir), soit l'impact des apprentissages sur les membres et sur leur capacité à s'approprier ces derniers (Wenger, 1998). En fait, l'apprentissage en CP a transformé les enseignantes qui se sont engagées dans ce travail de collaboration.

Pouvoir partagé

Pour illustrer le partage des pouvoirs dans la CP, les participants ont utilisé la métaphore du capitaine d'un bateau. Pour atteindre les buts fixés, ils soulignent l'importance de déléguer et d'éviter la centralisation des pouvoirs : « *La job d'un leader, surtout si je reprends l'image du bateau, c'est peut-être plus de dire : "Voici le cap où on s'en va, vous savez ce que vous avez à faire, alors let's go, on fonce. Et s'il y a des problèmes,*

on va les régler." » [ES2 54;54]. Pour réaliser un travail collectif, il convient de clarifier les rôles de chacun des membres :

Mais si tu as une équipe qui est habituée de travailler ensemble et qui va bien, la job du leader ça peut être juste, au gouvernail, de regarder ce que tout le monde fait, si tout va bien, de réagir aux petits problèmes, mais faire confiance à son équipe. Si, au contraire, tu n'as pas cette équipe-là, bien tu peux en avoir un qui rame en sens inverse de l'autre ou qui baisse les voiles alors qu'on s'en allait prendre le vent, donc ça fonctionne pas bien. Mon idée, ma première image, serait peut-être l'image d'un bateau où tu peux avoir un capitaine, mais il peut être dans son bureau en train de planifier des affaires. Et le bateau continue d'avancer pareil. [ES2 54;54]

Fluidité et échange

En ayant recours à la métaphore du bouillon, les interviewés mettent en lumière le fait que les échanges au sein de la CP sont applicables dans la pratique : « [...] *tout ce qu'on fait là peut être transposé et [...] c'est facile à apprendre et à amener à l'extérieur* » [DA3 128;128].

Les défis, conflits, imperfections et la fragilité

Dans leurs métaphores, les participants ont exprimé les défis, les conflits, les imperfections et la fragilité. Ils ont parlé des tensions présentes dans les CP. L'un des participants a expliqué le travail effectué dans les CP par la métaphore d'une *boule de neige imparfaite*, et ce, pour illustrer les défis, les conflits, les imperfections, la fragilité et les risques de bris dans la communauté d'apprentissage : « [...] *l'image d'une p'tite boule de neige avec des p'tites branches qui dépassent. Les branches qui dépassent, c'est parce que c'est pas parfait* » [CP2 173;176]. Parmi les défis à relever, on trouve, d'une part, la difficulté des participants à animer leur équipe : « [...] *j'ai de la difficulté à gérer un groupe de travail* » [CP2 173;176]; et, d'autre part, la difficulté à exercer leur pouvoir : « [...] *j'ai de la difficulté à exercer un leadership, à dire "Toi t'as le droit de parole, toi t'as pas le droit de parole". J'manque de finesse dans cet aspect-là* » [CP2 173;176]. Ils affirment que les querelles et les frictions sont présentes au sein de ces équipes : « *Je sais que, quand l'hiver commence, y'a des batailles de boules de neige virtuelles. Alors j'espère pouvoir en attraper plusieurs de mes collègues enseignants avec cette boule de neige là* » [CP2 173;176].

La métaphore des *roues sur un chemin cahoteux* montre que l'équipe passe par le *tumulte* dans son cheminement. Elle doit gérer les tensions et déterminer les moyens d'atteindre les buts du groupe, ses rôles et ses responsabilités. Le chemin emprunté dans les CP peut comporter des obstacles qu'il convient de dépasser : « *Je vous dirais que c'est comme des roues sur un chemin cahoteux, peut-être. Dans le sens qu'on essaie de faire tourner les roues, mais il y a toujours de petits obstacles. C'est rare qu'il n'y a pas quelque chose à faire ou à améliorer d'une rencontre à l'autre* » [DC1 53;53].

Ils reconnaissent tant les points forts du travail dans les CP que les défis qui viennent entraver leur bon fonctionnement. Certains soulignent l'importance de

travailler sur ces défis: «*La boule de neige, c'est à la fois fragile et fort. Donc les branches qui dépassent c'est ça, c'est que j'ai à travailler là-dessus*» [CP2 173;176]. Et ils soulignent l'importance d'y consacrer du temps non pas de façon ponctuelle, mais plutôt à l'issue de chacune de leurs rencontres: «*C'est rare qu'il n'y a pas quelque chose à faire ou à améliorer d'une rencontre à l'autre*» [DC1 53;53]. Il faut, selon eux, favoriser la continuité de l'effort dans le quotidien pour assurer la réussite des élèves: «*[...] c'est une bataille quotidienne parce que les Vikings étaient souvent en bataille. D'une façon imagée, je dis bataille quotidienne qui est la réussite des élèves. Pour les gens qui sont en bas et qui rament, ça prend la même cadence*» [DAP1 56;56]. En ayant recours à la métaphore du yin et du yang pour faire valoir la complémentarité des contributions, les répondants ont également exprimé la présence constante de tumulte, de complexité et de recherche perpétuelle d'équilibre dans les CP:

*J'irais dans le sens de la complémentarité... comme le yin et le yang [rires].
Ça a autant été en notre faveur qu'en notre défaveur... des points difficiles à aborder des fois. En même temps, ça nous a amenés à voir qu'il y a des choses qui marchent super bien, et d'autres non. C'est difficile d'arriver à ce constat-là et de se dire que c'est correct de ne pas se rejoindre sur un certain point.*
[PP1 56;57]

Discussion

Dans cette recherche, notre objectif consistait à analyser, par le biais des métaphores, le vécu de l'expérience en CP par des enseignants, des directions d'écoles et des conseillers pédagogiques. Ces métaphores nous ont permis d'accéder à leurs interprétations personnelles en ce qui concerne cette expérience. Les participants ont exprimé les principes de base de leur CP (mission, valeur, environnement de confiance qui favorise l'échange, etc.), ses caractéristiques, les facteurs qui influencent son développement (animation, leadership partagé, manque de hiérarchie, échanges, etc.) et ses dimensions.

Ils ont fait référence à plusieurs thèmes: le bonheur (je les sens heureux); le fait de sortir de leur isolement (Hopkins, 2003); le renforcement de leur identité professionnelle et de leur sentiment d'appartenance (métaphore de la constellation) (Newell Jones, 2006; Tremblay, 2005); la fluidité du savoir (métaphore du bouillon); la mobilisation et l'entraide pour atteindre des objectifs communs. En ayant recours à ces métaphores, ils ont exprimé le développement de leur identité en s'inspirant de leur expérience et de leurs pratiques: «*[...] on était deux étoiles solitaires avant le stage*». Cette façon d'exprimer leur vécu renvoie, d'une certaine façon, aux composantes de Wenger: le *sens* (l'apprentissage en tant qu'expérience), la *pratique* (l'apprentissage en tant que faire), la *communauté* (l'apprentissage en tant qu'appartenance) et *l'identité* (l'apprentissage en tant que devenir) (Wenger, 1998).

Les métaphores utilisées sont allées dans le sens de la *normocentricity*. Ce concept, rappelons-le, regroupe les valeurs communes qui s'expriment par des buts à atteindre et par l'idéal que tous partagent, qui, dans notre cas, est la réussite scolaire.

Ce concept consiste à mettre en avant ce qui unit les membres de la communauté : attitudes, valeurs et croyances (Beck, 2002).

Les métaphores sont aussi allées dans le sens de l'engagement mutuel (*mutual engagement*) et de l'entreprise commune (*joint enterprise*) (Wenger, 1998) qui, rappelez-le, dans le cadre de CP ne se limite pas à la définition d'un objectif, mais recouvre plutôt les actions collectives dans ce qu'elles ont d'immédiat (Wenger, 1998).

En somme, si certains ont décrit, par leur métaphore, la synergie dans leur CP qui se manifeste par la coordination des énergies, d'autres ont mis en évidence des défis liés à l'exercice du pouvoir, à la communication, aux désaccords et aux faiblesses de la cohésion (métaphore de la boule de neige). Il convient de rappeler que dans la formulation de leurs métaphores les individus sont influencés par plusieurs facteurs, tels que leur milieu social et scolaire, leurs caractéristiques sociodémographiques (classe sociale, genre, race) et professionnelles (expérience scolaire), de même que par leurs perceptions et vision du monde (Thomas et Beauchamp, 2011).

Cette recherche nous montre, par l'analyse des métaphores, que les CP ne sont pas toutes rendues au même niveau. Certaines traversent des phases de tumulte, alors que d'autres vivent une certaine stabilité, leurs membres valorisant le travail de collaboration et le considérant comme un puissant moyen de développement professionnel et personnel. Des études ultérieures gagneraient à établir des liens entre le niveau de développement des CP et certaines caractéristiques du contexte dans lequel celles-ci évoluent : membres impliqués, objectifs poursuivis, leadership de la direction d'école, personne qui assure l'animation dans l'équipe, etc.

Étant donné l'effet bénéfique des communautés de pratique, le système d'éducation gagnerait à fournir du soutien à ces CP. Cet appui pourrait se concrétiser par la formation de ses membres au travail en équipe, notamment par certaines compétences relationnelles qui sont gage de succès dans le travail de collaboration. Il s'agit, entre autres, du développement de leurs habiletés interpersonnelles (Leclerc, Moreau et Lépine, 2009) ainsi que de la mise en place d'une culture organisationnelle basée sur la valorisation du travail en équipe et de l'esprit d'entraide et de collégialité (Hipp *et al.*, 2008).

Références bibliographiques

- ATTARD, K. (2007). Habitual practice vs. the struggle for change: Can informal teacher learning promote ongoing change to professional practice? *International Studies in Sociology of Education*, 17(1-2), 147-162.
- ATTARD, K. (2012). Public reflection within learning communities: An incessant type of professional development. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 199-211.

- ATTARD, K. et ARMOUR, K. (2006). Reflecting on reflection: A case study of one teacher's early-career professional development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(3), 209-229.
- BECK, L. (1999). Metaphors of educational community: An analysis of the images that reflect and influence scholarship and practice. *Educational Administration Quarterly*, 35(1), 13-45.
- BECK, L. G. (2002). The complexity and coherence of educational communities: An analysis of the images that reflect and influence scholarship and practice. Dans G. C. Furman (dir.), *School as Community: From Promise to Practice* (p. 23-49). Albany, NY: SUNY Press.
- BORZILLO, S. (2007). *Communities of Practice to Actively Manage Best Practices*. Wiesbaden, Allemagne: Deutscher Universitäts-Verlag.
- BOURHIS, A. et TREMBLAY, D.-G. (2004). *Les facteurs organisationnels de succès des communautés de pratique virtuelles*. Québec: Cefrio.
- CAMP, E. (2006). *Contextualism, Metaphor, and What Is Said*. Récupéré le 20 septembre 2012 de www.sas.upenn.edu/~campe/Papers/Camp.CntxIsMet&WIS.M&L.pdf.
- CATE, J. M., VAUGHN, A. et O'HAIR, M. J. (2006, janvier). A seventeen-year case study of an elementary school's journey: From traditional school to learning community to democratic school community. *Journal of School Leadership*, 16(1), 86-111.
- CLARKEN, R. H. (1997). *Five Metaphors for Educators*. Communication présentée à la conférence annuelle de l'American Educational Research Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407408.)
- CORNELISSEN, J. P., OSWICK, C., CHRISTENSEN, L. T. et PHILLIPS, N. (2008). Metaphor in organizational research: Context, modalities and implications for research introduction. *Organization Studies*, 29(7), 8-22.
- CWIKLA, J. (2007). The trials of a poor middle school trying to catch up in mathematics: Teacher's communities of practice and the boundary encounters. *Education and Urban Society*, 39(4), 554-583.
- DIONNE, L., LEMYRE, F. et SAVOIE-ZAJC, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 25-43.
- DUFOUR, R. et EAKER, R. (1998). *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- GROTH, R. et BERGNER, J. A. (2005). Pre-service elementary school teachers' metaphors for the concept of statistical sample. *Statistics Education Research Journal*, 4(2), 27-42.

- HEYWOOD, J., ELENA, S. et MICK, S. (2002). Linguistic metaphor identification in two extracts from novels. *Language and Literature*, 11(35), 34-54.
- HIPP, K., HUFFMAN, J., PANKAKE, A. et OLIVER, D. (2008). Sustaining professional learning communities. Case studies. *Journal of Educational Change*, 9(2), 173-195.
- HOGLER, R., GROSS, M. A., HARTMAN, J. L. et CUNLIFFE, A. L. (2008). Meaning in organizational communication. Why metaphor is the cake, not the icing. *Management Communication Quarterly*, 21, 393-412.
- HOPKINS, D. (2003). Instructional leadership and school improvement. Dans A. Harris, C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves et C. Chapman (dir.), *Effective Leadership for School Improvement* (p. 55-71). Londres, R.-U. : Routledge Falmer.
- HOWDEN, J. et KOPIEC, M. (2002). *Cultiver la collaboration : un outil pour les leaders pédagogiques*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- HUBERMAN, A. M. et MILES, M. B. (2003). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck Université.
- JACOBS, C. et HERACLEOUS, L. T. (2006). Constructing shared understanding: The role of embodied metaphors in organization development. *Journal of Applied Behavioral Science*, 42, 207-226.
- KILLION, J. (2002). *What Works in the Elementary School. Results-based Staff Development*. Oxford, R.-U. : National Staff Development Council.
- KRUSE, S., SEASHORE, K. L. et BRYK, A. (1994). Building professional community in schools. *Issues in Restructuring Schools*, 6, 3-6. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 370 214.)
- LAVE, L. (1988). *Cognition in Practice: Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*. Cambridge, R.-U. : Cambridge University Press.
- LAVE, J. et WENGER, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, R.-U. : Cambridge University Press.
- LEAVY, A., MCSORLEY, F. et BOTÉ, L. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1217-1233.
- LESSER, E. L. et STORCK, J. (2001). Communities of practice and organizational performance. *IBM Systems Journal*, 40(4), 831-841.
- LEVINE, P. M. (2005). *Metaphors and Images of Classrooms*. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ724893.)
- LINN, G., SHERMAN, R. et GILL P. (2007). Making Meaning of Educational Leadership: The Principalship in Metaphor. *NASSP Bulletin*, 91, 161-171.

- LOPEZ, J. J. (2007). Notes on metaphors: The genome as musical spectacle. *Science Communication*, 29(7), 1-29.
- MICHINOV, N. (2003). *Les communautés (virtuelles) de pratique: un bref aperçu*. Récupéré en 2003 de <http://www2.univ-poitiers.fr/michinov/compractice.html>
- MOJTABAI, R. (2000). Delusion as error: The history of a metaphor. *History of Psychiatry*, 11(3), 1-13.
- NEWMANN, F. M. et WEHLAGE, G. G. (1995). *Successful School Restructuring: A Report to the Public and Educators*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools. (ERIC Document Reproduction Service No. ED387925.)
- NODDINGS, N. (1996). On community. *Educational Theory*, 46(3), 245-267.
- NOLAN, J. et HOOVER, L. (2005). *Teacher Supervision and Evaluation: Theory into Practice*. New Jersey: Wiley/Jossey-Bass Education.
- PAILLÉ, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, 15, 179-194.
- PAILLÉ, P. et MUCCHIELLI, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- PELLETIER, G. (dir.) (2004). *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation*. Paris: L'Harmattan.
- PRINTY (2004). The professional impact of communities of practice. *UCEA Review*, 46(1), 2023.
- PROBST, G. et BORZILLO, S. (2007). Piloter les communautés de pratique avec succès. *Revue française de gestion*, 1(170), 135-153.
- SACHS, J. (2003). Teacher professional standards: Controlling or developing teaching? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(2), 175-186.
- SACKNEY, L. (2007). History of the school effectiveness and improvement movement in Canada over the past 25 years. Dans T. Townsend (dir.), *Handbook of School Effectiveness and Improvement* (p. 167-182). Dordrecht, Pays-Bas: Springer.
- SACKNEY, L., MITCHELL, C. et WALKER, K. (2005, avril). *Building Capacity for Learning Communities: A Case Study of Fifteen Successful Schools*. Communication présentée à la conférence annuelle de l'American Educational Research Association, Montréal, Québec.
- 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.
- STEGER, T. (2007). The stories metaphors tell: Metaphors as a tool to decipher tacit aspects in narratives. *Field Methods*, 19(3), 1-22.

- STEN, G. (2002). Towards a procedure for metaphor identification. *Language and Literature*, 11(17), 16-33.
- TAPSCOTT, D. et WILLIAMS, A. D. (2006). *Wikinomics*. New York, NY: Portfolio.
- THOMAS, L. et BEAUCHAMP, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 762-769.
- TREMBLAY, D.-G. (2005). Les communautés de pratique : quels sont les facteurs de succès? *Revue internationale sur le travail et la société*, 3(2), 692-722.
- WENGER, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge, R.-U. : Cambridge University Press.
- WENGER, E. C., McDERMOTT, R. et SNYDER, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston, MA: Harvard Business Review Press.