Cette étude porte sur l'application de la communauté de pratique au niveau professionnel, en particulier le cas des enseignants du primaire dans le système éducatif malgache. Les communautés de pratique sont des communautés de personnes engagées dans un apprentissage collectif. Dans cette étude, des enseignants de trois écoles primaires voisines ont participé à une formation dans laquelle ils ont développé une véritable communauté de pratiques dans leurs écoles sous la supervision du chercheur. Les enseignants ont également découvert des outils pour créer des communautés de pratique. L'intervention a été évaluée à l'aide d'entrevues auprès de groupes de discussion avec certains enseignants ayant participé aux ateliers. L' étude conclut que les communautés de pratique représentent un mécanisme efficace pour soutenir le développement professionnel des enseignants, en particulier après un manque de formation initiale.

Jocelin RAHARINAIVO FALIMANANA est né en 1972 à Antananarivo (Madagascar). Après des études à l'Université et à l'École normale supérieure d'Antananarivo et, récemment, à l'Université de Bamberg en Allemagne, il travaille comme directeur et chef de projet pour la formation des enseignants des écoles FJKM de Madagascar.

ISBN 978-99977-0-230-2

Falimanana, R. J.

Communauté de Pratique des Enseignants

Brot für die Welt

Nouvelles Perspectives sur la Qualité de l'Education en Afrique du Sud Sahara

Série Editée par Christine Nyiramana, Susanne Ress, Tharcisse Gatwa, Susanne Krogull, Annette Scheunpflug et Penine Uwimbabazi

Renforcement de la Communauté de Pratique des Enseignants du Niveau Primaire FJKM: Cas des Trois Écoles Voisines à Madagascar

Jocelin Raharinaivo-Falimanana

PIASS PUBLICATION SERIES N° 25

Renforcement de la Communauté de Pratique des Enseignants du Niveau Primaire FJKM

Nouvelles Perspectives pour une Education de Qualité en Afrique Subsaharienne

Série Editée Christine Nyiramana, Susanne Ress, Tharcisse Gatwa, Susanne Krogull, Annette Scheunpflug et Penine Uwimbabazi

Au cours des dernières décennies, les acteurs politiques nationaux et internationaux ainsi que les enseignants, les parents, les dirigeants communautaires et les organisations confessionnelles ont réalisé de grands progrès en matière d'accès à l'éducation. Aujourd'hui, dans le monde entier, plus d'enfants que jamais sont scolarisés. Pourtant, être à l'école ne suffit pas. Ces améliorations exceptionnelles de l'élargissement de l'accès à la scolarisation exigent des efforts soutenus pour assurer la qualité de l'enseignement dispensé dans les écoles. Cette série présente de nouvelles découvertes sur les dimensions de l'éducation de qualité dans le contexte de l'Afrique subsaharienne. Les auteurs de cette série ont mené leurs recherches dans le cadre du *Programme International de Master en Qualité de l'Éducation dans les Pays en Développement* (IMPEQ) de l'Université de Bamberg, en partenariat avec l'Université Protestante du Rwanda, l'Université Libre des Pays des Grands Lacs en République Démocratique du Congo et l'Université Évangélique du Cameroun. La recherche a été rendue possible grâce au financement de Pain du Monde, l'agence de développement et de soutien des églises protestantes d'Allemagne. Les monographies de cette série soulignent l'importance de la formation continue des enseignants et, plus encore, le rôle central d'un leadership efficace pour la promotion des politiques et des pratiques éducatives répondant aux besoins de tous les élèves.

A Dieu Tout-Puissant seul soit la gloire.

Renforcement de la Communauté de Pratique des Enseignants du Niveau Primaire FJKM: Cas des Trois Écoles Voisines à Madagascar

Jocelin Raharinaivo-Falimanana

All rights reserved.
No part of this book may be reproduced in any form by print, photo-print, microfilm or any other means without written permission from the publisher.

© PIASS, 2021
Butare-Huye
Email: fathebu@yahoo.fr

ISBN 978-99977-0-230-2

978-99977-0-249-7 (E-book)

TABLE DES MATIERES

LISTE DES TABLEAUX.....ix

ABBREVIATIONS.....x

LA PRÉFACE DES EDITEURS DE LA SÉRIE.....xi

AVANT-PROPOS PAR L'AUTEUR.....xiii

1. INTRODUCTION.....1

1.2 Question de recherche.....9

1.3 Structure de l'étude.....9

2. LE RENFORCEMENT DE LA COMMUNAUTE DE PRATIQUE....13

2.1 La communauté de pratique.....14

2.2 Les caractéristiques de la communauté de pratique.....15

2.3 Les théories derrière la communauté d'apprentissage.....20

2.4 Les rôles, les apports et la place de chacun dans la communauté de pratique.....23

2.5 Les limites de la communauté de pratique.....28

2.6 Renforcement de la communauté de pratique des enseignants du niveau primaire FJKM.....30

2.7 Spécifiquement la question de recherche.....36

3. METHODE.....39

3.1 Intervention par une formation sur le renforcement de la communauté de pratique des trois écoles d'Ambato.....39

3. 2 Evaluation par le focus group interview.....48

4. L'INTERVENTION: ATELIER SUR LE RENFORCEMENT DE LA COMMUNAUTE DE PRATIQUE.....61

4.1 Les objectifs de la formation.....61

4.2 La didactique prévue.....65

4.3 Le déroulement de l'atelier.....67

5. RESULTAT DE L'INTERVENTION.....71

5.1 Description des données.....71

5.2 La synthèse des données.....79

6. DISCUSSION.....85

6.1 Discussion sur la communauté de pratique.....87

6.2 Discussion sur le renforcement de la communauté de pratique des enseignants du niveau primaire FJKM dans le cas du projet.....99

7. CONCLUSION.....103

APPENDIX.....111

REFERENCES.....121

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Les participants des participants à l'atelier de renforcement de la communauté de pratique des enseignants des écoles d'Ambato 35

Tableau 2 Tableau récapitulatif des résultats positifs (acquisition) de l'atelier de renforcent de la communauté de pratique des écoles d'Ambato.....79

Tableau 3 Tableau récapitulatif des problèmes de non acquisition de l'atelier de renforcement de la communauté de pratique des écoles d'Ambato.....80

ABBREVIATIONS

FJKM	:	Fiangonan'i Jesoa Kristyeto Madagasikara. Eglise de Jésus Christ à Madagascar
DM	:	Echanges et Mission. DM-échange et mission est le service des Eglises protestantes romandes pour des projets de mission, de formation et de développement communautaire en partenariat avec des Eglises du Sud.
CSILE	:	Computer Supported Intentional Learning Environment
FCL	:	Fostering a Community of Learners
CP1	:	Cours préparatoire première année
CP2	:	Cours préparatoire deuxième année
CE	:	Cours élémentaire
CM1	:	Cours moyen première année
CM2	:	Cours moyen deuxième année
FC	:	Programme de formation continue des enseignants de la classe primaires des écoles FJKM à Madagascar, en collaboration avec le DM-Echanges et Misions

LA PRÉFACE DES EDITEURS DE LA SÉRIE

Outre le fait que l'achèvement de la scolarité obligatoire s'est sensiblement amélioré au cours des vingt dernières années, l'atteinte de la qualité de l'éducation pour tous reste un défi majeur en Afrique sub-saharienne, où de nombreux enfants n'atteignent pas les compétences de base en lecture et en calcul à la fin du cycle scolaire primaire (UNESCO, 2014). Pour améliorer la performance globale des systèmes éducatifs et soutenir les résultats scolaires des élèves, il est donc primordial de mettre l'accent sur une éducation de qualité. Une éducation de haute qualité nécessite des recherches de haute qualité également, combinant une connaissance d'avant-garde sur les théories de l'éducation, des méthodes de recherche adéquates et une perception contextualisée aux réalités locales lorsque celles-ci font face aux forces politiques, économiques, sociales et historiques mondiales. Lorsqu'elle est abordée selon une approche de recherche de haute qualité, chaque dimension imaginable de l'éducation (accès à l'école, approches didactiques et pédagogiques, contenu et compétences académiques) se présente comme un défi qui soulève de nombreuses questions et peu de réponses factuelles.

Pour se frayer néanmoins un chemin vers des réponses indispensables, il faut une intelligence robuste, de la diligence, de la créativité et une communauté de chercheurs engagés et favorables à des feedback critiques. Les monographies de cette série examinent attentivement les concepts et les théories de l'éducation en ce qui concerne l'éducation de qualité en Afrique subsaharienne. Elles couvrent de nombreux sujets allant des compétences en leadership, aux approches par les compétences et centrées sur les apprenants, à l'activation cognitive, aux capacités de la pensée critique, et aux approches pédagogiques inclusives et socialement adaptées. Les monographies vont au-delà de la théorie en ce qu'elles réfléchissent aux implications pratiques des résultats de la

recherche. Les auteurs développent des analyses fouillées fondées sur une connaissance profonde et des expériences dans le contexte où la recherche a été menée. Ils formulent des recommandations qui touchent les niveaux de scolarisation macro, méso et micro. De cette manière, la série offre un espace collectif aux chercheurs africains émergents pour débattre de leurs recherches en éducation afin de rendre publiques les leçons pouvant permettre de maîtriser les défis de l'éducation au XXI^{e} siècle partout dans le monde.
L'auteur de cet ouvrage a travaillé sur la question des communautés de d'apprentissage dans l'enseignement primaire de Madagascar, un contexte où la coopération professionnelle dans les écoles constitue un réel défi.

Pour cela, il a examiné en quoi le renforcement de la communication avec les enseignants, en tant qu'une pratique différente de la coopération, peut être une solution pour l'amélioration de la pratique enseignante. Après avoir procédé au préalable à trois sessions de formation des enseignants sur le renforcement de la communauté de pratique, l'auteur a ensuite mené une étude qualitative par des focus group interviews avec des participants de deux écoles protestantes d'Ambato à Madagascar. Les résultats montrent que la mise en œuvre de la communauté de pratique dans les institutions scolaires primaires explicitement contribue à l'amélioration de l'enseignement. À travers un niveau élevé de réflexion critique, l'auteur a montré non seulement la manière dont les communautés de pratique sont mises en place, mais aussi les perspectives théoriques sous-jacentes. Dans une langue adéquate et une bonne argumentation, il a établi également le rôle important que la hiérarchie de l'école joue dans le fonctionnement de la communauté de pratique. Ce travail se pose en définitive en tant que contribution aux défis de l'amélioration progressive de la qualité de l'éducation à travers les échanges et la résolution de problèmes au sein des communautés de pratique efficace des enseignants.

AVANT-PROPOS PAR L'AUTEUR

Cette étude a été présentée en Août 2015 pour compléter les exigences de l'Université de Bamberg (Germany), pour l'obtention d'un Diplôme de Maîtrise en Qualité de l'Education dans les pays en voie de développement. Elle a été réalisée sous la supervision du Prof. Dr Annette Scheunpflug, comme superviseur en chef et de Susanne Krogull, comme superviseur adjoint, à qui j'adresse mes profonds sentiments de reconnaissances et de remerciement pour leurs conseils constructifs et leur encouragement.

J'adresse par la même occasion ma gratitude à Pain pour le Monde qui a assuré le financement de ces études depuis le début jusqu'à la fin, et au staff du Programme de Maîtrise en Qualité de l'éducation de l'Université de Bamberg, ainsi qu'au «Protestant Institute of Arts and social Sciences (PIASS) », pour leur soutien et leur effort pour assurer un environnement favorable aux études et aux recherches. Ma reconnaissance est aussi exprimée à la Direction Nationale de l'éducation FJKM et à tous les responsables de mon église de m'avoir permis de faire ces études ainsi qu'à mes collègues du projet de formation continue des enseignants FJKM, en collaboration avec le Département Missionnaire Suisse Romande Echanges et Mission.

Mes remerciements s'adressent également à mes collègues du programme IMPEQ et pour l'esprit de collaboration qui a marqué notre équipe, et finalement à toute ma famille sans exception, pour leur encouragement et leur soutien moral qui ont considérablement permis l'accomplissement et la réussite de cette recherche.

Jocelin Raharinaivo-Falimanana

1

INTRODUCTION

Dans cette étude, je vais traiter de la communauté de pratique des enseignants, comme une méthode d'apprentissage qui peut être utilisée au sein d'une communauté d'enseignants d'une même école ou d'écoles voisines. La communauté de pratique peut être utilisée aussi entre collègues qui partagent le même intérêt pour l'enseignement. La communauté de pratique peut prendre des noms autres que la communauté de pratique. Selon le cas, elle est communauté d'apprentissage, comme c'est le cas de certaines institutions éducatives des États-Unis, ou encore cercle d'échange dans d'autres institutions plus professionnelles. Elle peut ne pas avoir de nom comme c'est le cas des communautés de jeunes de la rue, qui évoluent ensemble et apprennent ensemble la survie à laquelle ils font face chaque jour. L'essentiel est qu'il y ait une communauté, composée de personnes et de praticiens qui évoluent ensemble et apprennent ensemble, individuellement ainsi que conjointement en tant que groupe.

Wenger (1998) a défini la communauté de pratique comme une communauté formée de gens qui sont engagés dans un processus d'apprentissage collectif dans un domaine commun d'humains qui expérimentent quelque chose: une tribu qui apprend à survivre, une bande d'artistes qui cherchent une nouvelle forme d'expression, un groupe d'ingénieurs travaillant sur un problème similaire, … des groupes de gens qui partagent une préoccupation ou

une passion pour quelque chose qu'ils font et apprennent comment le faire mieux quand ils échangent régulièrement. La communauté de pratique est donc avant tout une communauté, composée de gens qui pratiquent une même activité mais qui apprennent aussi ensemble.
Le concept de communauté de pratique n'est donc pas un phénomène nouveau. La communauté a toujours existé depuis que des groupes de gens se concertaient pour essayer de trouver une solution à tel ou tel autre problème et consciemment ou inconsciemment se mettaient ensemble en communauté. Les échanges et les apprentissages pratiques de la survie, ou des échanges d'expériences aussi ont été déjà développés ainsi dans la plupart des communautés qui ont existé ou qui existent. Néanmoins, pour rendre les échanges et les apprentissages encore plus efficaces au sein d'une communauté de personnes qui sont ensemble pour apprendre davantage, des recherches et des études ont été menées par des scientifiques durant ces dernières décennies. Ces études et ces expériences ont été faites pour que les élèves, les étudiants, comme les praticiens puissent apprendre d'avantage des uns des autres et pour permettre ainsi sa propre croissance comme celle de la communauté dont ils sont membres.

Pour Wenger, cité plus haut, le fait d'appartenir à une même communauté, n'en fait pas automatiquement une communauté d'apprentissage. Il faut encore que ses membres aient les mêmes intérêts d'apprendre individuellement, mais aussi d'apprendre ensemble et de développer ainsi la communauté toute entière en tant que groupe ! Autrement dit, ce qu'il faut, c'est d'abord le domaine, ensuite la communauté et finalement la pratique (Wenger, 1998). Le domaine a comme identité le centre

d'intérêt commun avec les engagements des membres pour ce domaine d'intérêts ; ce qui, bien évidemment, les distingue des autres. Ensuite, la communauté, c'est-à-dire qu'en poursuivant leur domaine d'intérêts communs, les membres s'engagent à conjuguer leurs activités, à faire des échanges, à s'entraider et à partager les informations. Ils construisent des relations par lesquelles ils apprennent l'un de l'autre. La communauté de pratique n'est donc pas forcément un regroupement de gens dans l'espace, dans leur milieu de travail ou d'exercice, ni même dans le temps, mais peut se constituer à travers les moyens de communications qui existent dans le monde comme le web par exemple, pourvu que l'échange sur les intérêts communs, existe. Enfin, la pratique qui suggère que ses membres sont avant tout des praticiens qui ont chacun, tantôt des histoires, tantôt des expériences ou des astuces sur tel ou tel problème concernant leur domaine d'intérêts (Wenger, 1998).

Mon étude va être contextualisé dans le système éducatif malagasy. Ce système a connu des changements et des évolutions plus ou moins importants ces dernières décennies et subit des difficultés plus ou moins importantes. D'une manière générale, le système éducatif malagasy est partagé entre le sous-système public et le sous-système privé. L'importance de la part de chacun, public ou privé, dépend du cycle d'apprentissage d'une part, allant du préscolaire au niveau lycée, et de sa localisation, rurale ou urbain d'autre part. Le système privé est divisé en plusieurs directions nationales, confessionnelles ou non confessionnelles. Chaque direction nationale a sa propre organisation. Une certaine liberté est offerte à chacune d'elles de fonctionner et réaliser au mieux les programmes

et objectifs du ministère de tutelle. Pour l'instant, onze directions nationales existent à Madagascar, dont la moitié sont confessionnelles, protestantes (Luthérienne, FJKM, Anglicanes, Eglises de Réveil, Adventistes), et catholique. Enfin, il faut noter que tous les établissements scolaires fonctionnels ne sont pas tous inscrits dans ces directions nationales, et cela reste encore problématique pour le ministère de l'enseignement quant à leur suivi et contrôle. Si le système éducatif malagasy présente généralement des traits communs, la présente étude va se focaliser sur le cas des écoles membres de la direction nationale de l'enseignement protestant FJKM. Elle va traiter des cas spécifiques de la communauté de pratique de ses écoles.

D'une manière générale, l'enseignement FJKM, de l'église de Jésus Christ à Madagascar, regroupe plus de six cents établissements scolaires répartis dans toute l'île de Madagascar toutes catégories confondues. Historiquement, l'enseignement FJKM, a débuté avec l'arrivée des premiers missionnaires de la Société de Mission de Londres (le LMS – London MissionarySocieties) qui ont donc ouvert les premières écoles à Madagascar en 1818. Beaucoup de changements ont été enregistrés depuis cette date. Le contexte et les objectifs de missionnaires ont subi beaucoup de modifications. Pour l'instant, elle s'occupe généralement des trois cycles de l'enseignement général, primaire, secondaire et lycée, et dans certaines localités, du niveau préscolaire, tandis que, l'enseignement de formation plus professionnel est encore peu développé avec seulement quelques lycées professionnels situés dans deux villes du centre de Madagascar. Enfin, pour pouvoir doter d'enseignants formés et encadrés pour ces établissements, la direction nationale de l'enseignement FJKM a créé un centre de formation initiale et d'un programme de formation continue

pour ses enseignants, pour l'instant, limité au niveau primaire.

Les missionnaires avaient leurs propres systèmes ainsi que leurs objectifs et se donnaient les moyens de les réaliser: des centres de formation, des systèmes d'encadrement et de soutien pour les écoles et les enseignants. Seulement, après le choix de former des églises nationales autonomes par rapport aux missions mères, beaucoup de choses ont changé, la vision ainsi que la façon de la réaliser. Mais pour l'éducation en particulier, l'église protestante nationale naissante n'est pas bien préparée pour sa propre autonomie. Sans vision claire aussi, elle a délaissé petit à petit l'axe éducation fixé par les missionnaires. Par conséquent, la plupart des centres de formation des maîtres, de soutien des écoles ou des autres formes d'encadrement et de supervision des enseignants ont été fermés l'un après l'autre. Par conséquent, depuis ces deux dernières décennies, les enseignants des écoles protestantes sont pour la plupart, des enseignants sans formation initiale. Ils enseignent dans ces établissements par conviction et font du mieux qu'ils peuvent pour donner le meilleur d'eux-mêmes aux élèves qui leur sont confiés. Les enseignants qui sont toujours actifs sont donc des atouts pour les écoles protestantes puisqu'ils fonctionnent dans la grande majorité par conviction de leur foi dans l'enseignement protestant.

En effet, sans les écoles de formation de maîtres et d'enseignants, les enseignants, surtout la nouvelle génération, souffrent de manque de formation initiale et d'encadrement dans leur milieu de travail. La plupart des écoles réparties dans la grande île se contentent de recruter

des enseignants non formés qui présentent le minimum de bagage académique dont ils ont besoin pour enseigner. Leur formation pédagogique en tant qu'enseignant se résume dans la majorité des cas par de petits échanges entre eux, leur directeur ou leurs collègues.

Certes, les directions régionales ou la direction nationale offrent des informations ou des formations continues ponctuelles pour leur initiation au métier d'enseignant, mais la couverture est encore très faible. Un programme de formation continue en partenariat avec le Département Missionnaire de Suisse Romande, Echange et Mission par exemple, est déjà établi pour le niveau primaire, mais ce n'est pas encore généralisé et ne concerne qu'une partie des écoles primaires existantes.

Au niveau du Ministère de tutelle, le gouvernement malagasy fait face au même problème que l'enseignement protestant et la plupart des directions nationales d'ailleurs. Due à des réformes précipitées pour la plupart, des instituts de formation pédagogique sont fermés, des classes supprimées, des réformes totales ou partielles du programme scolaire entamées laissent place à un paysage terne pour l'éducation malagasy. Durant ces cinquante dernières années, Madagascar a connu plusieurs reformes, allant de la malgachisation dans les années soixante dix, au retour à l'expression française dans les années quatre vingt dix, puis vers les approches par les compétences et par les situations dans les années deux milles. L'Etat ne pourra donc pas être d'une aide très efficace pour l'éducation protestante puisque lui-même a des difficultés dans son propre système. Néanmoins, il faut noter qu'avec le partenariat public-privé initié par

le gouvernement malagasy entre 2003 et 2008, des collaborations de soutien et d'encadrement ont été commencées par le ministère de tutelle. Des dotations de matériels pédagogiques pour les enseignants aussi bien que pour les enfants ont été également observées. Pour l'instant, les impacts de ces interventions ne sont pas encore disponibles.

Dans son quotidien, l'amélioration efficace de l'apprentissage de l'enseignant dans sa pratique est donc très faible. Trop souvent, les enseignants s'inspirent de leur propre scolarité vécue pour préparer leurs leçons et faire leur apprentissage. Généralement donc, l'enseignement des écoles protestantes FJKM ne connaît pas un vrai développement et reste dans les approches pédagogiques traditionnelles, laissant très peu de place à la participation des élèves.

Alors, par rapport à ces pratiques courantes dans le paysage éducatif de l'enseignement protestant, l'approche proposée par la communauté d'apprentissage est choisie dans la présente étude pour pallier aux problèmes de manque de formation des enseignants protestants FJKM. Cette approche déjà utilisée dans beaucoup d'institutions éducatives mais aussi pratiquée dans beaucoup d'autres cercles professionnels ou tout simplement des cercles d'intérêts communs, va donc être utilisée dans cette étude. La communauté de pratique est par exemple, utilisée au sein de la formation continue des enseignants du primaire à Madagascar comme méthodoloigie de formation des enseignants en exercice. Les apports de connaissance qui vont s'y ajouter par rapport aux contextes qui sont propres dans le cas de l'enseignement protestant FJKM

de Madagascar, vont beaucoup influer sur la qualité de l'offre de formation dont les enseignants vont pouvoir bénéficier. Cela va également beaucoup influer sur les résultats de l'apprentissage par rapport au statut quo actuel. Je ne manquerai pas aussi de relever les succès et les échecs que j'aurai observés au cours de visites et d'analyses de situations de même que dans les enquêtes menées à large échelle par la communauté internationale et des chercheurs indépendants sur la thématique retenue pour mon étude.

Le sujet de mon étude, eu égard à la thématique que j'ai retenue, réfère à la grande réflexion conceptualisée sous la notion du renforcement de la communauté de pratique des enseignants du niveau primaire FJKM.

Le sujet de mon étude peut être vu dans le discours concernant la qualité de l'apprentissage. Le discours sur la qualité a montré que l'apprentissage de l'individu lui-même, comme son développement personnel dans une communauté d'apprentissage ainsi que la croissance du groupe dans son ensemble, est un des indicateurs pour arriver aux compétences élevées des élèves qui sont sous leur responsabilité.

Depuis l'avènement du 3ème millénaire et en référence tant aux résolutions de la conférence de Jomtien qu'au cadre de Dakar, je tenterai de confronter les expériences auxquelles j'aurais eu accès avec ce référentiel global pour avoir une idée assez précise de ce que mes efforts signifient dans le contexte plus général de la communauté mondiale de réflexion sur les communautés de pratique.

J'essayerai d'ailleurs de montrer comment les premiers essais de terrain auxquels j'ai participé ont commencé à modifier la donne de départ.

1.2 Question de recherche

En tenant compte des faits constatés, de ma thématique énoncée ci-dessus et du concept dans lequel ma thématique trouve sa source, je débattrai la question suivante: renforcer la communauté de pratique des enseignants du niveau primaire FJKM pourrait-il être une solution pour améliorer la pratique enseignante?

Mon propos s'articulera en six parties dont la formulation est la suivante: 1) le renforcement de la communauté de pratique-revue de littérature, 2) les méthodes, 3) les résultats obtenus sur l'atelier réalisé autour de la communauté de pratique de trois écoles voisines d'Ambato, 4) description de l'évaluation faite à partir de l'entretien de groupe de ceux qui ont participé à l'atelier, 5) discussion des résultats de l'atelier de renforcement de la communauté de pratique réalisé dans le quartier d'Ambato en rapport avec l'état de recherche sur la communauté de pratique en général, et 6) résumé et perspectives.

1.3 Structure de l'étude

Le chapitre deux va traiter la question du renforcement de la communauté de pratique et va être divisé en deux parties. Tout d'abord, la communauté de pratique, ensuite le renforcement de la communauté de pratique des enseignants du niveau primaire FJKM. En effet, des études ont déjà été menées par des chercheurs sur cette méthode d'apprentissage. Je vais donc donner le développement dans la première partie de ce chapitre,

les études et les résultats de recherches qui sont déjà publiés sur le thème de la communauté d'apprentissage ou de pratique. Ces études et ces recherches sont donc discutées en profondeur dans ce sous-chapitre. Ensuite, c'est dans le deuxième sous-chapitre que je vais transférer ces discours dans le contexte spécifique des enseignants FJKM du niveau primaire.

Le chapitre trois va traiter des méthodes utilisées pour aborder l'étude. Ce chapitre va contenir deux sous-chapitres, entre autres l'intervention qui est programmée pour la formation des enseignants, ensuite, l'entretien de groupe qui est choisi pour évaluer qualitativement la formation réalisée. En effet, la formation a été choisie pour servir de renforcement de la communauté de pratique. Il s'agit ici d'un atelier de renforcement puisque la pratique de la communauté d'apprentissage est déjà acquise en principe pour les écoles FJKM. D'un côté, les écoles FJKM ont déjà une forme d'échange et de collaboration entre elles. Cela se traduit par des réunions d'échange réalisées au sein des écoles voisines. Des fois, c'est la direction régionale qui l'organise pour les écoles qui sont sous sa direction. De l'autre côté, les enseignants des écoles qui ont suivi le programme de formation continue de la direction nationale ont été déjà initiés parl'approche de la communauté d'apprentissage.

Le deuxième sous-chapitre traite de l'entretien de groupe qui est choisi pour évaluer qualitativement l'intervention réalisée. Comme il y a encore très peu de connaissances sur la méthodologie de la communauté d'apprentissage, et pour que l'on puisse mieux savoir ce que le groupe pense de la question d'un côté et pour pouvoir avancer

dans la connaissance du sujet de l'autre côté, l'évaluation qualitative est très indiquée pour savoir l'état de la situation auprès des enseignants.

C'est dans le chapitre quatre que les résultats de l'intervention sur l'atelier réalisé vont être présentés. C'est dans ce chapitre que les objectifs de la formation, la didactique prévue et le déroulement de l'atelier vont être discutés. Bien entendu, ce chapitre va être connecté avec le chapitre deux. Le chapitre cinq va décrire les évaluations faites au niveau de l'intervention de groupe réalisée auprès des enseignants du quartier d'Ambato. En effet, des focus group interview ont été réalisés pour savoir ce que les participants pensent de l'intervention qui a été faite avec eux. Le chapitre six va discuter les résultats de l'atelier de renforcement de la communauté d'apprentissage réalisé au niveau du quartier d'Ambato. Ce résultat va être discuté avec l'état de la recherche réalisé sur la communauté d'apprentissage en général. Le dernier chapitre va discuter du résumé et des perspectives de cette étude.

2

LE RENFORCEMENT DE LA COMMUNAUTE DE PRATIQUE

Comme il a été déjà mentionné dans l'introduction, la communauté de pratique a été choisie comme recherche dans la présente étude. En effet, comme la grande majorité des enseignants des écoles protestantes FJKM n'ont pas reçu de formation initiale, et comme ils sont déjà engagés dans le métier d'enseignement depuis de nombreuses années pour la plupart avec beaucoup d'expériences à leur actif, développer une stratégie qui permet à l'enseignant de se développer tout en développant la communauté enseignante dont il/elle est membre est très important. Selon la définition de Wenger, la communauté de pratique est une communauté d'apprentissage de gens qui font partie d'un même domaine, présentent le même centre d'intérêt et font partie d'une même communauté. En effet, Wenger (1998) a défini la communauté de pratique comme une communauté formée de gens qui sont engagés dans un processus d'apprentissage collectif dans un domaine partagé, d'humains qui expérimentent quelque chose: une tribu qui apprend à survivre, un groupe d'artistes qui cherchent une nouvelle forme d'expression, un groupe d'ingénieurs travaillant sur un problème similaire, des groupes de gens qui partagent une préoccupation ou une passion pour quelque chose qu'ils font et apprennent comment le faire mieux quand ils échangent régulièrement. La communauté de pratique est donc avant tout une communauté, composée de gens qui pratiquent une même activité mais qui apprennent aussi

ensemble. Le présent sous-chapitre traite donc du sujet de la communauté de pratique, ce qu'elle est, ce qu'elle représente avec toutes ses particularités.

2.1 La communauté de pratique

On distingue deux formes d'apprentissage, la communauté d'apprentissage et la communauté de pratique. Si la communauté d'apprentissage est particulière pour les étudiants, la communauté de pratique est particulière pour les expériences et passion. En effet, la communauté peut être formée de professionnels mais aussi de groupes de gens qui veulent apprendre ensemble (Wenger, 1998). Dans cette définition, il faudrait bien faire la distinction entre une communauté quelconque qui existe partout dans le monde et la communauté de pratique caractérisée certes par le fait d'un regroupement de gens, mais qui ont des buts précis. Il faut d'abord que ses membres aient les mêmes centres d'intérêts ou les mêmes passions pour la même chose. Ensuite, ils apprennent ensemble comment faire mieux leurs activités et c'est ce qu'ils font pendant leurs interactions (Portfolio sur la Communauté de pratique).

Ces communautés peuvent être une communauté de même milieu, ou qui partagent tout simplement la même passion. Il peut s'agir alors d'une communauté d'une même tribu ou tout simplement la communauté de gens qui partagent la même passion pour un même genre de musique particulier. Ce qu'il faut, toujours d'après Wenger (1998), c'est d'abord le domaine, ensuite la communauté et finalement la pratique. Le domaine a comme identité, le centre d'intérêt commun avec les engagements des membres pour ce domaine d'intérêts qui, bien évidemment,

les distingue des autres. Ensuite, la communauté, c'est-à-dire qu'en poursuivant leur domaine d'intérêts communs, ils s'engagent à conjuguer leurs efforts, à faire des échanges, à s'entraider et à partager les informations. Ils construisent des relations par lesquelles ils apprennent l'un de l'autre. La communauté de pratique n'est donc pas forcément un regroupement de gens dans l'espace, dans leur milieu de travail ou d'exercice, ni même dans le temps, mais peut se passer à travers les moyens de communications qui existent dans le monde comme le web par exemple, pourvu que l'échange sur les intérêts communs existe. Enfin, la pratique, qui suggère que ses membres sont avant tout des praticiens qui ont chacun, tantôt des histoires, des expériences ou des astuces sur tel ou tel problème concernant leur domaine d'intérêts.

2.2 Les caractéristiques de la communauté de pratique

Trois points caractérisent la communauté de pratique, d'abord, l'entreprise commune ou coentreprise ou une entreprise en participation, ensuite, l'engagement mutuel et enfin, le répertoire partagé (Wenger, 2000: 230).

L'entreprise commune

Wenger (2000: 230) prend l'entreprise comme une des caractéristiques de la communauté de pratique. C'est une entreprise commune où tous les membres contribuent par leurs idées, leurs expériences personnelles, leurs compétences pour atteindre un but commun que la communauté s'est fixé et profitent ainsi des bénéfices de cette entreprise. En effet, pour lui, la communauté de pratique est un système d'apprentissage social (Wenger,

1998) dont les membres apprennent quelque chose à travers leur participation et leur partage d'expériences. Dans la pratique, les membres de la communauté apprennent plus vite avec les expériences des uns et les histoires des autres. Scardamalia et Bereiter (1991, 1994: 7) utilisent le même principe au niveau de l'apprentissage des élèves dans la classe et concluent que les membres de la communauté sont très variés mais contribuent tous aux profits de l'apprentissage des étudiants. Ces membres sont composés, des étudiants aux enseignants, de tous ceux qui contribuent de près ou de loin à la réussite du programme. Il peut s'agir des ingénieurs, mais aussi des techniciens qui mettent au point le programme et elle met tous les membres ensemble. En effet, ils ont ainsi développé leur communauté d'apprentissage, appelé Knowledge Building Communities, à partir d'un programme software appelé CSILE (Computer Supported Intentional Learning Environments). Tous les membres de la communauté contribuent donc par leurs idées, leurs expériences et leurs compétences pour l'objectif fixé par la communauté. Tous ces copropriétaires de l'entreprise œuvrent ensemble au profit de la qualité de l'éducation des étudiants. Dans le cas de la communauté de pratique, d'un côté, chaque membre, aussi bien que la communauté elle-même, vont profiter des connaissances et des savoirs de chacun, mais de l'autre côté, ils vont profiter des outils pratiques construits à partir de résultats de leurs travaux communs.

En effet, comme il a été déjà dit en introduction, l'objectif de la communauté de pratique n'est pas seulement de se mettre ensemble pour apprendre, mais aussi de produire quelque chose de pratique et de concret. C'est-à-dire,

la finalité de l'apprentissage dans une communauté de pratique n'est pas seulement d'apprendre théoriquement quelque chose, mais de mettre cette idée ou principe théorique et abstrait en pratique pour un usage concret. Pour ce faire, chaque personne membre du groupe apporte ses compétences et des habilités différentes pour aider à l'accomplissement d'un but commun, d'où l'entreprise commune.

Les engagements mutuels

Les engagements mutuels est le deuxième aspect fondamental de la communauté de pratique comme c'est aussi le cas de la communauté d'apprentissage. Ces engagements mutuels mettent chaque membre au même niveau. Dans le cas spécifique de la communauté d'apprentissage, Bielaczyc & Collins (1999:3), suggèrent que dans un contexte multiculturel avec les nouvelles technologies de communication, la société devient de plus en plus diverse, cela requiert donc des personnes qu'elles aient beaucoup d'interactions, et travaillent avec les autres. La communauté d'apprentissage prépare les étudiants à travailler avec les autres venant d'horizons différents. La contribution de chacun doit être respectée. Cela voudrait donc dire que chaque membre ainsi que ses idées soient valorisés de la même façon étant donné qu'ils sont de différentes origines, ont suivi différents parcours avec des expériences distinctes, des années d'exercices variables.

Sur le plan plus professionnel, Wenger (2000: 230) a fait des remarques par rapport à cet aspect de mutualité en argumentant que les gens doivent se connaître assez bien pour savoir à qui faire appel quand ils ont besoin

d'aide ou de conseils afin que ces interactions soient productives. Ils doivent se garder une confiance mutuelle dans leurs relations interpersonnelles, mais aussi dans leurs aptitudes à contribuer au projet de la communauté; voilà pourquoi ils se sentent à l'aise quand ils exposent des problèmes réels et parlent sincèrement entre eux. En recevant et en donnant des aides, ils sont suffisamment avisés de la richesse de la communauté pour attendre que les contributions deviennent réciproques.

La mise en commun des compétences de chaque individu

Un des aspects les plus caractéristiques de la communauté de pratique est la mise en commun des compétences de chaque individu pour l'atteinte de l'objectif commun du groupe. Dans le cas de la communauté d'apprentissage, Byelaczic and Collins (1999:12), parlent de cas de la diversité de l'expertise parmi ses membres. Ces diversités sont déjà valorisées pour leurs contributions, mais elles sont aussi mises en valeur et soutenues pour se développer d'avantage. Wenger, (2000: 230), apporte plus de détails dans cet aspect du répertoire des habiletés et des compétences de chaque membre de la communauté en se posant la question sur la conscience que la communauté a de la compétence qu'elle est en train de développer et des effets que cela entraîne dans la pratique. Les concepts, les langages, et les outils de la communauté de pratique renferment son histoire et ses perspectives sur le monde. Etre réflexif sur ses répertoires permet à la communauté de comprendre son propre état de développement à partir de perspectives différentes, de reconsidérer théories et les scénarios possibles à imaginer, de découvrir les possibilités cachées, et d'utiliser cette conscience de soi à aller vers

l'avant. Dans la pratique alors, certes, chaque membre de la communauté vivra les mêmes expériences et aura les mêmes interactions dans le processus de l'apprentissage sans toutefois avoir des expériences identiques. En effet, s'ils font tous la même chose puisque le projet est commun et ont les mêmes responsabilités qui consistent à atteindre le but commun que la communauté s'est fixé, chacun va avoir ses expériences propres et personnelles après.
Pour conclure avec ses trois aspects de la communauté de pratique, il est important de noter qu'elle est caractérisée par ces trois aspects cités ci-dessus (Wenger, 2000: 230), tandis que la communauté d'apprentissage, plus orientée vers l'apprentissage est caractérisée par quatre aspects (Bielaczyc and Collins, 1999: 6), basés sur la création d'un environnement dans lequel, apprendre et approfondir la compréhension est l'objectif. En effet, pour la communauté d'apprentissage, ces caractéristiques comprennent d'abord, la diversité des expertises parmi les membres, qui sont mises en valeur pour leurs contributions, et à qui on donne des soutiens pour se développer encore plus. Ensuite, l'objectif partagé, qui est de toujours devancer la connaissance et les compétences collectives. Ensuite, il y a la mise en valeur de savoir comment on apprend et finalement, le mécanisme de partager ce qui a été appris. Il est important de les noter parce que ces aspects font parties intégrantes de la communauté de pratique. En effet, il faut d'abord que la communauté des enseignants de notre cas, apprenne avant qu'elle puisse produire des outils pédagogiques qui mettent justement en pratique ce qui a été appris.

Il est important aussi de noter que la communauté de pratique diffère de la communauté d'apprentissage, dans

la mesure où la communauté d'apprentissage a recours à un enseignant qui organise et qui est le facilitateur des stratégies et des tâches à faire pendant l'apprentissage (Bielaczyc & Collins, 1999: 4), un aspect qui n'est pas caractéristique de la communauté de pratique. Etant tous des praticiens, chaque membre de la communauté de pratique lui-même s'organise selon les questions ou les intérêts qui se présentent. Il est important de faire ces comparaisons de la communauté de pratique et de l'apprentissage, dans la mesure où le besoin de mieux s'organiser est primordial. Dépendant des sujets à traiter ou des problèmes qui se présentent au sein de l'établissement, et à supposer qu'aucun des enseignants membre de la communauté n'ait les compétences ou les connaissances nécessaires pour les résoudre, il faudrait faire appel à quelqu'un d'autre ou à une méthodologie appropriée qui pourrait aider à les résoudre.

2.3 Les théories derrière la communauté d'apprentissage

La communauté de pratique n'est pas un phénomène nouveau puisque la communauté a toujours existé, partagé ses connaissances et réfléchi ensemble. Les œuvres que chaque communauté dans le monde a pu achever le démontrent. Seulement, le concept de la communauté de pratique s'est développé plus ces derniers temps dans beaucoup des aspects de la vie sociale, scolaire et professionnelle en vue de mieux l'utiliser aussi bien au profit de l'individu qu'à la communauté elle même. Dans ce sous chapitre, il est important de développer les théories derrière la communauté d'apprentissage qui sont aussi utilisées dans la communauté de pratique. Ces aspects vont être développés dans les différents points suivants.

Le savoir est socialement négocié et construit sur la base des objectifs communs de la communauté

Le socioconstructivisme développé par Dewey (1938), et Vygotsky (1978), suggère que les gens apprennent mieux, non pas en assimilant ce qu'on leur a dit, mais plutôt dans un processus de construction du savoir. Pour que les individus apprennent comment construire le savoir, il est nécessaire que le processus soit vécu et soutenu dans la communauté qui les entoure. C'est exactement ce qui se passe dans la communauté de pratique. Chaque individu qui la compose apprend quelque chose en pratiquant et en échangeant, pas forcément à partir de théories, mais surtout à partir d'histoires que quelqu'un raconte, des expériences que quelqu'un d'autre a vécues.

L'apprentissage se développe plus en se confrontant avec les autres dans et en dehors de la communauté

Franck Smith (1988) avance que les enfants apprendront à lire et à écrire si les gens qu'ils admirent lisent et écrivent. C'est pourquoi, ils vont vouloir faire partie du 'cercle des lettrés' et vont travailler dur pour devenir un de ses membres. De prime abord, dans cette illustration, les enfants paraissent vouloir apprendre parce qu'ils sont motivés par les gens qu'ils admirent en écriture et lecture, mais, dans le fond, ces enfants veulent surtout faire partie du 'cercle des lettrés' et pour cela ils vont apprendre à être des apprentis.

Etre enseignant n'est pas simple. Déjà pour ceux qui ont suivi des formations initiales, mettre en pratique ce qu'ils ont appris dans les salles des universités et des écoles de formation des maîtres n'est pas évident. Cependant,

c'est d'autant plus difficile les efforts que l'on demande à quelqu'un qui n'a jamais mis les pieds dans de tels centres de formation. Seulement, comme c'est le cas des enfants cités ci-dessus, l'essentiel est d'apprendre à apprendre et la communauté offre cette opportunité.

Le multiculturalisme

Dans le monde d'aujourd'hui, le milieu dans lequel les gens sont confrontés à se développer, est de plus en plus multiculturel. Ceci est dû à la technologie de la communication de plus en plus avancée ou tout simplement dû au fait que les sociétés deviennent de plus en plus diverses et les mixages entre culture devient de plus en plus présents dans chaque société (Bielaczyc & Collins, 1999: 3). Les gens devraient donc apprendre à se communiquer et à travailler avec des gens de différentes origines. Il est important que cela se voie déjà dans le milieu scolaire où l'enfant évolue pour qu'il sache comment réagir à son tour dans le milieu où il va évoluer à son tour plus tard. La communauté d'apprentissage est donc une communauté où les enfants apprennent à travailler avec les autres qui peuvent être différents de lui/elle. C'est aussi une communauté qui évalue la contribution de chacun de la même façon en donnant les mêmes respects à chacun, tout en les synthétisant. Comme mentionné dans l'introduction de ce sous-chapitre, cette coexistence de personnes de différents horizons, de différentes origines et de différentes cultures aussi existe au sein même de la communauté des enseignants et va donc être prise en compte dans leur communauté.

2.4 Les rôles, les apports et la place de chacun dans la communauté de pratique

Par définition, la communauté de pratique est d'abord une communauté, composée de plus d'une personne. Cela implique donc de bien comprendre les rôles de chacun dans cette communauté pour que chaque personne soit à l'aise quelque soit le rôle qu'elle va assumer. La plupart du temps, dans la vie courante et le milieu professionnel, la place centrale est toujours tenue par une personne fixe, le chef hiérarchique par exemple ou l'aîné du village dans le milieu traditionnel. Dans la salle de classe conventionnelle aussi par exemple, ce rôle est tenu par l'enseignant qui détient le savoir et qui le dispense. Parallèlement le sens de l'identité, souvent individuelle, qu'endosse un individu dans la société, dépend du rôle qu'il joue dans cette société. Le même phénomène est observé dans la salle de classe conventionnelle où l'identité est souvent associée à la performance individuelle des élèves, déterminée à partir du système d'évaluation établi au niveau scolaire.

Dans la communauté de pratique, comme dans la communauté d'apprentissage, par contre, la centralité n'est pas détenue par une seule personne tout le temps puisque les rôles centraux sont ceux qui contribuent le plus directement aux activités collectives ainsi que le savoir de la communauté (Bielaczyc & Collins, 1999: 5). Par conséquent le rôle central change toujours selon le projet conduit par la communauté. En ce qui concerne l'identité individuelle, elle existe comme Lave & Wenger (1991) le décrivent, soit: a. comme étant le degré dans lequel les gens jouent un rôle central et, b. sa perception est déterminée par le respect qu'il reçoit des autres membres

de la communauté. Toutefois, en travaillant ensemble pour un objectif commun, avec les apports que chacun apporte selon ses propres capacités et compétence, un sens d'identité commune est aussi développé.

Le rôle

Le rôle central dans la communauté de pratique dépend de deux choses: soit elle dépend du degré de connaissance qu'un membre possède, soit elle dépend de l'intérêt qu'il ou elle accorde au sujet établi par cette communauté. Cette personne détient donc le rôle principal pour ce projet particulier et pourra se faire aider et assister par des personnes qui veulent s'investir plus avec elle. Les autres membres deviennent des acteurs mais de rôle périphérique puisque eux aussi participent d'une façon ou d'une autre au projet commun et sont valorisés par leur participation. Bielaczyc& Collins (1999: 5) expliquent que le rôle principal revient à ceux qui contribuent directement aux activités collectives et au savoir de la communauté. Toutefois, il y a toujours des opportunités pour chaque membre d'y apporter une touche particulière et ceux qui ont des rôles périphériques sont également valorisés. Cette place est donc changeante en fonction du contexte. Comme les membres de la communauté jouent différents rôles et cherchent leurs propres intérêts pour le but commun, les étudiants développent des expertises individuelles et des identités individuelles. Au sein d'une communauté d'apprentissage, pour l'organisation générale de la classe, l'enseignant joue le rôle d'organisateur, facilitateur pour les stratégies et les tâches à faire (Bielaczyc& Collins, 1999:8). Les apprentissages ne se font plus avec l'écoute seulement de l'enseignant, ils se font à travers

l'interaction des élèves. Pour illustrer cela, Brown and Campione (1994, 1996, Brown, 1992) ont développé ce qu'ils appellent Fostering a Community of Learners (FCL) pour les niveaux de classe 1-8, leur communauté n'est pas seulement au sein d'une seule classe mais pour tousles niveaux de classe confondus. Leur but était de faire en sorte que les thèmes appris soient revisités et progressifs selon les niveaux de difficultés de chaque classe. Ils ont travaillé sur le sujet autour de la biologie et de l'écologie avec pour thèmes centraux les espèces en voie de danger, la chaîne alimentaire et le Web. Les élèves sont donc organisés comme ceci: D'abord, un sous-groupe est chargé de conduire des recherches sur le thème central. Chaque étudiant membre du sous-groupe spécialisé dans des sous thèmes. Ensuite, ils vont, après, partager ce qu'ils ont appris avec les autres étudiants dans le groupe de recherche et aussi le résultat des autres groupes qui n'étaient pas avec eux.
Enfin, ils se préparent pour des éventuelles participations à des tâches d'application. Ainsi, chaque étudiant est appelé à combiner son apprentissage individuel pour que le groupe arrive à une compréhension plus profonde du thème et du sous-thème. Le rôle de l'enseignant est donc de coordonner les travaux des étudiants et d'apporter son aide quand un problème se présente.

Dans la communauté de pratique donc, où le rôle de l'enseignant n'existe pas dans le sens de quelqu'un qui a le plus de connaissance sur tous les sujets, il est important de développer le leadership des membres pour donner à chacun la possibilité de proposer des projets ou des thèmes et de coordonner leur mise en route après. Une personne peut le faire, mais comme nous l'avons déjà mentionné

plus haut, s'il y a une bonne connaissance de chacun, le groupe tout entier peut s'organiser pour qu'une bonne organisation se fasse. A la place d'un enseignant qui peut répondre aux questions et problèmes qui pourront se poser et donc orienter les recherches, le groupe peut faire appel à une autre personne en dehors du groupe, une personne ressource qui va donner les aides nécessaires pour tout le groupe. Néanmoins, comme il vient d'être illustré par le projet mené par les élèves de Brown et de Campione (1994, 1996, Brown, 1992), toutes les personnes membres d'un groupe vont se partager les tâches et contribuer d'une façon ou d'une autre à la croissance du groupe. Cette personne ressource peut donc prendre le rôle central dans la communauté de pratique, même si elle n'est pas partie intégrante permanente de la communauté de pratique, pour coordonner le travail. Le leadership ou la conduite générale du groupe est important, surtout au niveau de la communauté des enseignants d'un établissement scolaire où la communauté est plus ou moins permanente, et la hiérarchie et les expériences jouent un rôle important.

Les apports de chaque membre

L'illustration qui a été proposée plus haut démontre que chaque membre de la communauté contribue sous différentes formes de participations à la production finale du groupe. Chaque élève avec sa tâche particulière, combinée dans l'ensemble, contribue à la connaissance commune plus approfondie du groupe. Cette méthode ne nécessitant pas beaucoup de technologies, a permis à chaque membre de la communauté de travailler sur tous les aspects du sujet, et pas seulement à ceux qui ont plus de connaissance et d'intérêt au sujet traité.

Les apprentissages: similaires mais pas identiques pour tous les membres de la communauté

Dans la communauté de pratique, chaque membre apprend la même chose sur le même thème. Ils ont tous des apprentissages similaires même si ces apprentissages ne sont pas identiques. L'illustration faite ci-dessus montre que si tout le groupe a la même connaissance du thème travaillé, ils n'ont par contre pas des apprentissages identiques. Cela dépend de la participation et de la contribution que chacun a faites et suivant les intérêts que chacun porte au thème choisi. Pour le cas de Scardamalia et Bereiter (2006) par exemple, dans leur projet sur le Knowledge-Building Classroom, ils conçoivent la communauté d'apprentissage à partir d'un programme de logiciel. Les étudiants peuvent utiliser ce programme pour y déposer des notes individuelles comme les problèmes qu'ils rencontrent, les théories qu'ils ont trouvées, ou résumer ce qu'ils ont besoin de comprendre pour pouvoir avancer dans la résolution de leur problème ou développer plus de théories. Ensuite, les élèves comme les enseignants peuvent créer des schémas graphiques en relation avec les notes déjà écrites. Il y a aussi la construction, c'est-à-dire, la possibilité pour les étudiants de connecter de nouvelles notes à celles qui ont été écrites auparavant. Enfin, le rise-above, où la connaissance de base est synthétisée. Que ce soit dans ce programme sophistiqué en technologie ou dans la méthode plus simple des échanges directs entre personnes, chacun aborde le même thème sans forcément apprendre la même chose, qui dépend exclusivement de comment il a participé et ce qui l'intéresse particulièrement.

La communication interpersonnelle et les moyens de communication

Dans la communauté de pratique, la communication tient une place centrale puisque sans elle, la communauté ne va pas pouvoir tenir. Cette communication va bien évidement dans le sens de la communication interpersonnelle, mais elle va également dans la communication et les échanges d'information entre les membres du groupe tout entier. Pour Scardamalia et Bereiter (2006), ils ont utilisé l'internet et un logiciel spécial pour communiquer l'évolution et l'avancement d'un programme. Pour le cas des élèves de Brown et Campione (1994, 1996, Brown, 1992), par contre, ils ont juste besoin de se voir en des séances pour partager ce qu'ils ont trouvé. Dans l'un ou l'autre cas, ce qui importe donc c'est pour chacun de participer, de réagir et de partager avec les autres membres ce qu'il ou elle a trouvé, ou d'échanger avec cette personne ou les autres membres, les problèmes rencontrés ou les observations faites. La finalité est la même, apprendre et construire ensemble.

2.5 Les limites de la communauté de pratique

La communauté de pratique permet à la fois à l'individu d'apprendre ainsi qu'aux autres membres du groupe de la communauté. En théorie, aucun membre ne devrait être perdu dans le groupe, mais être toujours présent et participer à chaque activité du groupe. Dans la pratique pourtant, être apprécié de la même façon n'est pas toujours évident. En effet, dans le milieu professionnel et particulièrement dans le milieu de l'enseignement, surtout à Madagascar, être ancien et donc être l'aîné peut compromettre la bonne marche de cette communauté

de pratique. En effet, cette hiérarchisation peut rendre difficile aux nouveaux venus ainsi qu'aux jeunes, l'accès à leur place dans la communauté professionnelle, très favorable à la création d'enseignants travaillant seuls et se renfermant dans leur travail individuel. Par exemple, pour beaucoup d'enseignants, montrer sa préparation aux autres et se sentir observé reste un problème majeur. Du temps et beaucoup de confiances sont nécessaires pour les permettre d'approcher l'autre. Ceci est valable, même pour lui demander de l'aide ou tout simplement discuter avec elle ou avec lui. Travailler ensemble sans que la confiance ne soit instaurée ne permettra pas une bonne fonction de la communauté de pratique (Perrenoud 1994). La communauté de pratique ne peut pas se substituer à l'apprentissage dont les enseignants ont besoin pour améliorer leurs pratiques quotidiennes.

En effet, pour parvenir à une éducation de qualité, les enseignants doivent non seulement avoir tous les savoirs et les connaissances nécessaires pour y parvenir, mais aussi savoir les utiliser dans le contexte où ils se retrouvent. La communauté de pratique ne peut donc se substituer aux formations d'enseignants initiales et continues qui devraient toujours l'accompagner. Dans ce cas-là, une bonne maitrise de la communauté d'apprentissage est recommandée, mais restera limitée. Il s'agit de prendre en compte les ressources qui sont disponibles et qui ne font pas forcement partie de la communauté de pratique. Ces ressources matérielles ou personnelles peuvent se trouver en dehors de l'école mais sont disponibles pour elle (Bielaczyc and Collins, 1999: 17). Ensuite, il s'agit du discours. En effet, dans la communauté d'apprentissage, le langage pour décrire les idées et les pratiques de la

communauté émerge à partir de l'interaction avec les différentes sources de connaissance ainsi qu'une co-construction et une négociation entre les membres de la communauté. (Bielaczyc & Collins, 1999: 6). Il leur appartient donc de développer la façon dont ils vont articuler leur processus d'apprentissage, leur plan, leur but et leurs conclusions. Enfin, la connaissance. Comme mentionné déjà plus haut, la connaissance prend une place importante dans la communauté d'apprentissage. Il faut même aller dans une connaissance profonde du sujet qui intéresse les membres (Bielaczyc & Collins, 1999: 6). Pour ces différentes raisons, une personne qui peut prendre le rôle de l'enseignant est nécessaire. Pourtant, ce n'est pas toujours chose aisée au sein d'une école.

2.6 Renforcement de la communauté de pratique des enseignants du niveau primaire FJKM

Comme défini plus haut, la communauté de pratique pourrait constituer une alternative dans l'apport qualitatif de l'enseignement protestant FJKM à Madagascar. La communauté de pratique peut se constituer à partir de seulement deux personnes, anciennes ou nouvelles, se développer mutuellement et développer par la suite l'éducation dont elles sont en charge par la suite, facteurs du développement progressif de la qualité de l'éducation Dans la plupart des cas, les écoles FJKM emploient cinq enseignants pour chaque école du niveau primaire: les deux classes préparatoires, le cours élémentaire et les deux cours moyens. Des fois, ils sont administrés par un directeur d'école ; sinon un d'entre eux assume la fonction de chef d'établissement. L'enseignement peut devenir ainsi moins théorique et magistral et peut devenir plus

pratique en produisant des matériels visibles et concrets qu'ils pourront utiliser directement dans leurs pratiques quotidiennes.

Objectif du projet

L'atelier a pour objectif le renforcement de la communauté de pratique au niveau des enseignants du niveau primaire. J'ai choisi de travailler avec trois écoles primaires suburbaines d'Antananarivo, la petite ville d'Ambato, pour des raisons d'accessibilité d'abord, mais surtout parce que ce quartier pouvait avoir trois écoles protestantes qui ne sont pas loin les unes des autres et que donc, il y a possibilité de travailler au sein d'une seule école mais aussi avec les trois écoles en même temps. Enfin, ces trois écoles sont des écoles où des interventions très basiques de la communauté de pratique ont déjà été présentées. Initialement, j'ai voulu travailler la théorie et les méthodes de la communauté de pratique tout en œuvrant sur un sujet qui la mettrait en usage. C'est-à-dire que les participants découvrent petit à petit la technique de la communauté de pratique tout en l'expérimentant immédiatement dans une situation réelle. Finalement, après des échanges et des discussions sur la compréhension des uns et des autres du thème, j'ai finalement décidé de commencer par l'expérimentation d'une réelle communauté d'apprentissage à partir d'un thème, d'en tirer son mode de fonctionnement. Les participants ayant vécu l'expérience, peuvent participer activement aux échanges rendant ainsi, l'apprentissage des théories plus facile. J'ai donc choisi une discipline autour de laquelle ils vont travailler ensemble, partager leurs expériences et construire de nouvelles connaissances individuelles ainsi que faire

croître la connaissance du groupe. C'est la lecture qui a été choisie dans la mesure où elle pose problème à tous les niveaux de l'apprentissage à Madagascar et, par conséquent, elle concerne tous les enseignants et intéresse beaucoup d'entre eux.

Dans la pratique alors, voici les objectifs de l'atelier:

- Comprendre le fonctionnement de la communauté de pratique
- Collaborer entre les enseignants de chaque école pour améliorer l'apprentissage de la lecture en classe primaire
- Trouver ensemble des méthodes de lecture appropriées pour apprendre et entraîner les élèves à comprendre ce qu'ils lisent sous forme de texte ou d'autres supports
- Echanger les préparations de leçons et les exercices d'apprentissage
- Echanger sur les difficultés rencontrées pendant les moments d'apprentissage
- Echanger sur des éventuelles méthodes qui pourraient marcher pour chaque enseignant.

Enfin, voici les outputs ou les résultats attendus avec les interventions (l'atelier et les autres actions qui vont suivre):

Objectifs:

Résultat:

- Faciliter d'apprentissage de la lecture grâce à de nouvelles méthodes et des tâches appropriées

- Accroissement de la collaboration entre les enseignants grâce à plus d'échanges et de partages.

Finalité:

Pour les élèves:

- Aisance à comprendre les tâches scolaires proposées durant leur vie scolaire.
- Aisance à se mouvoir dans la vie quotidienne face aux différents supports auxquels ils sont confrontés chaque jour.

Pour les enseignants:

- Création de plus de matériels didactiques et des méthodes actives dans les apprentissages journaliers
- Accroissement de la notoriété de l'établissement scolaire.

Les stratégies de formation

Stratégiquement, le projet vise à faire vivre un réel apprentissage dans une vraie communauté de pratique autour d'un sujet réel, c'est-à-dire renforcer la collaboration entre les enseignants au sein d'un même établissement et des établissements voisins par une recherche réelle autour d'un sujet choisi par les membres. Les démarches utilisées par la méthodologie de la communauté de pratique sont donc vécues au cours de l'atelier tout en faisant vivre les participants dans une situation réelle de recherche de solutions pratiques du problème de la lecture en classe primaire. Dans la pratique, voici ce que le projet propose (Portfolio sur la communauté de pratique):

- Chercher ensemble pour améliorer sa pratique et améliorer tous les autres membres de la communauté.
- Partager la connaissance, la compétence et l'expérience
- Savoir écouter dans un contexte multiculturel et de différentes expertises.
- Transformer les théories en pratique.
- Mesurer la connaissance et les expériences.
- Réfléchir ensemble sur ce qui a été appris et mettre en pratique.
- Réfléchir ensemble sur un problème proposé.
- Travailler avec quelqu'und'autre.
- Savoir faire des recherches sur des thèmes négociés.
- Savoir entrer en profondeur pour trouver les solutions.
- Faire fonctionner une communauté de pratique.

Les participants

Tous les enseignants des trois écoles concernées sont retenus pour participer à l'atelier. Il s'agit en tout de 19 personnes dont les détails sont récapitulés dans le tableau 1 sur les participants à l'atelier. Il faut noter les remarques suivantesconcernantces participants:

- trois personnes parmi eux (un directeur et deux enseignants) sont déjà formées pendant quatre sessions de formation d'une semaine avec le projet de formation des enseignants des écoles FJKM.

Ellessont formées sur des sujets pédagogiques précis et serviront comme futurs relayeurs auprès de leurs collègues sur place par le biais de la FC. Il s'agit de l'enseignant de CE de l'école de Maromby, de la directrice et enseignante multigrade de CM1, CM2 de l'école de Vohitsoa et du directeur et enseignant de CM2 de l'école d'Anosy.

- quatre personnes ressources du projet de formation continue des enseignants FJKM assistent à l'atelier.
- Le directeur d'Anosy tient une classe multigrade composée des deux classes moyennes (CM1, CM2)

Tableau 1: Les participants à l'atelier de renforcement de la communauté de pratique des enseignants des écoles d'Ambato

	Noms des écoles			**Sous total**
	Maromby	*Anosy*	*Vohitsoa*	
Enseignant du CP1	1	1	1	3
Enseignant du CP2	1	1	1	3
Enseignant duCE	1	1	1	3
Enseignant du CM1	1	1	1	3
Enseignant du CM2	1		1	2
Directeurs d'école	1			1
Personnes ressources	4			4
TOTAL				19

Source: Auteur

Suivi et monitoring

Le suivi et monitoring vont se faire au cours de l'année scolaire et de l'année scolaire suivante car mettre en place une communauté d'apprentissage prend du temps. Il faudrait donc plus d'accompagnement dans les évolutions qui pourront en découler. Le temps imparti avec le programme de Masters est donc trop limité pour arriver

à un résultat satisfaisant. Pour ma part, il est prévu qu'il y aurait trois semaines entre les deux interventions et que ce temps serait utilisé pour travailler ensemble et produire un outil pratique que les participants vont employer plus tard dans leur classe. Par conséquent, la production fournie devient déjà un outil de pré évaluation et de suivi pour eux. Ces productions sont destinées à être présentées pendant la deuxième période de l'atelier.

Outils d'évaluation

L'évaluation du renforcement de la communauté de pratique se fait sous forme d'évaluation qualitative. Ce qui importe pour le moment, c'est de savoir comment la collaboration entre les participants a été vécue. Ensuite, de sonder l'état d'avancement de cette communauté de pratique après les interventions faites. Ceci, pour avoir une idée sur ce que, eux, ils en pensent, savoir comment poursuivre l'expérience pour pouvoir aller encore un peu plus loin après. C'est donc l'entretien de groupe qui sera utilisé.

2.7 Spécifiquement la question de recherche

Renforcer la communauté de pratique des enseignants du niveau primaire FJKM pourrait-il améliorer la qualité de l'enseignement du niveau primaire FJKM? La communauté de pratique pourrait constituer une alternative dans l'apport qualitatif de l'enseignement protestant FJKM à Madagascar. Actuellement, avec le nombre élevé d'enseignants qui n'ont pas suivi de formations pédagogiques, la communauté de pratique pourrait devenir un moyen pour eux de poursuivre leur formation d'enseignant dans les écoles où ils se retrouvent. La communauté de pratique permet aux

enseignants de se former en tant qu'individu, mais aussi de se former ensemble pour devenir des enseignants plus compétents. La communauté de pratique permet aussi à ses membres d'arriver à la production de matériels visibles et concrets qu'ils pourront utiliser directement dans leurs pratiques quotidiennes. De plus, les enseignants ont déjà plus ou moins les mêmes objectifs communs inscrits dans le profil de sortie des élèves de la fin du niveau primaire, découpé en trois différents cours en progression de difficulté depuis les cours préparatoires, cours élémentaires et cours moyens. Déjà, travailler ensemble la répartition pour bien maîtriser la progression de chaque classe pourrait constituer, par exemple, un projet commun. Etant donné que le curriculum est conçu pour tout un territoire, le réviser pour le contexte spécifique de chaque école constitue déjà un projet commun pour les enseignants. Chaque enseignant a ses expériences personnelles et ses compétences propres, peu importe ses parcours scolaires et professionnels.

Et il forme une potentialité qui pourrait contribuer à la réussite des projets de l'école qu'ils pourront mettre sur pied. Plusieurs projets pourront donc être réalisés en classe comme ceux qui ont trait directement à l'enseignement pour chacun, comme la préparation de leçon, les répartitions, l'assistance aux élèves en difficulté par exemple, ou ceux qui ont beaucoup plus de relations avec la gestion de classe et la discipline. Il y a aussi des projets possibles pour les relations entre les différentes classes: par exemple la répartition par discipline du CP1 au CM2 pour les matières qui présentent des difficultés particulières. Des défis restent à relever. D'abord la technique nécessaire pour instituer une communauté de

pratique qui marche et qui dure. Et, ensuite, son application dans le contexte qui est propre aux écoles protestantes FJKM. Il faut donc connaître et appliquer les techniques nécessaires pour mieux s'organiser dans chaque école pour définir les projets à réaliser, pour diagnostiquer les compétences et aptitudes personnelles dont chacun dispose et, si besoin, de trouver les ressources autres que ce qui existe déjà en eux. Ensuite, il faut profiter de la culture fraternelle qui existe déjà dans le pays et qui peut être utilisée dans le contexte de la communauté d'apprentissage. En effet, dans le contexte malagasy, les réunions et les regroupements par fraternité n'est pas un fait nouveau. La culture malagasy, dans le temps, était fondée sur la communauté et plusieurs proverbes en témoignent. C'est grâce à ma communauté, avec la participation de tout le monde, que plusieurs travaux ont pu être réalisés. Et cela, avec très peu de technologies. Pour le moment, la campagne conserve plus cette attitude que les villes. Voilà pourquoi, il a été assez facile pour les enseignants cités plus haut de se réunir et de travailler ensemble. Néanmoins, il faut tenir compte des relations qui existent dans la société malagasy. Entre autres, il y a la prédominance de la hiérarchie. En effet, cette hiérarchie peut poser des problèmes et peut empêcher ceux qui sont considérés comme 'subordonnés' ou cadets, de vraiment s'exprimer ou de participer activement aux ateliers ou aux projets communs. En général, le vrai problème reste le droit à la parole, qui est généralement l'apanage des aînés.

3

METHODE

Dans ce chapitre, les règles de méthode utilisées dans cette recherche vont être posées. Comme la question de recherche de cette étude est associée à la compréhension des processus de l'amélioration de la qualité de l'apprentissage, on a choisi de conceptualiser la recherche comme une intervention contrôlée, suivie d'une évaluation. Premièrement, la méthodologie de l'intervention va être rappelée (chap. 3. 1) ; en deuxième lieu, le plan d'évaluation sera exposé (chap. 3. 2).

3.1 Intervention par une formation sur le renforcement de la communauté de pratique des trois écoles d'Ambato

Je me suis décidé de faire comme intervention, une formation de renforcement de la communauté de pratique des enseignants des trois écoles FJKM voisines d'Ambato, autour de la ville d'Antananarivo, pour conceptualiser ma recherche. Comme indiqué dans le chapitre 2 sur la communauté d'apprentissage, rehausser la compétence des enseignants est un grand défi dans les écoles de la direction nationale de l'enseignement protestant FJKM. En effet, avec les quelques 2'000 enseignants FJKM qui sont déjà en fonction dans les classes, seulement 10 à 20% ont pu suivre des formations initiales qui pourraient les aider dans l'exercice de leur fonction. De l'autre côté, le programme de formation continue de cette direction ne couvre qu'une partie, encore très modeste, de son enseignement. Il faudrait remarquer ici que ni la formation

initiale, ni la formation continue ne sont des garanties pour une bonne qualité de l'éducation. Il faudrait encore la transformer pour répondre aux besoins de chaque classe et de chaque apprenant. Pour faire face à sa pratique quotidienne donc, chaque enseignant qui recherche la qualité dans son enseignement doit trouver des méthodes, des tâches et des astuces variées et différenciées pour optimiser son enseignement. Chaque jour donc, il faut trouver des idées pour être plus efficace et plus performant, sachant que la réussite et la qualité d'apprentissage des élèves dépendent énormément, sinon exclusivement, des enseignants. Pour surmonter ce défi, il est nécessaire que les enseignants comprennent, entre autres, ce qu'est une communauté d'apprentissage et comment cela marche. Avec mon intervention je veux donner un exemple qui montre comment ce défi pourrait être surmonté. En effet, évoluer ensemble dans une communauté n'est pas chose aisée, surtout dans un cercle d'enseignants. S'ouvrir et approcher l'autre est toujours délicat sans un bon climat de confiance et des méthodes de travail appropriées. Il faudrait que le rôle de chacun soit bien défini. Il faudrait aussi que chaque membre de la communauté comprenne les avantages ainsi que les risques et les limites de la communauté d'apprentissage.

Pour ce faire, une intervention a été planifiée pour permettre aux enseignants participants de mieux comprendre le concept de communauté de pratique ainsi que son fonctionnement. L'intervention est une méthode appropriée aux situations dans lesquelles on envisage de savoir « comment » un changement peut avoir lieu. L'intervention doit donc être développée selon les critères de discours sur la qualité d'apprentissage pour pouvoir

servir comme modèle. Le processus même de l'intervention doit être documenté en recherchant la transparence et pour permettre un ajout pour le discours conceptuel.
Comme montré dans le chapitre deux, une communauté d'apprentissage qui fonctionne bien joue un grand rôle pour améliorer la qualité de l'enseignement. L'intervention a alors pour but de contribuer à l'amélioration de la qualité, même si cela ne peut être qu'un petit apport. Mais pour y parvenir, c'est nécessaire d'opérationnaliser le grand thème de la qualité dans de petites étapes. Dans le chapitre six de cette étude, consacré aux perspectives, je vais revenir sur la manière dont un pas comme celui-là peut être projeté vers une approche systématique.

Pour y arriver et changer les concepts de l'apprentissage, c'est important que la formation confronte les collègues à leurs propres pratiques et éventuellement aux résultats médiocres de ces pratiques. Je leur ferai percevoir les alternatives apportées dans les travaux de l'atelier de formation. Je vais, dans la suite, leur faire pronostiquer le changement dans la qualité de l'éducation en lien avec l'acquisition de notions et de techniques nouvelles par rapport à l'objectif d'élever la qualité de l'enseignement dans notre zone d'intervention.

L'intervention va donc faire en sorte que les participants se rendent comptent de leurs pratiques au quotidien. Ils vont devoir se poser des questions sur ce qu'ils font en tant qu'individu chaque jour dans leur propre classe et comment chacun d'eux peut influencer l'apprentissage des autres. L'objectif est de faire en sorte que chacun puisse réaliser le bénéfice qu'il ou elle pourrait gagner ainsi que ce qu'il/elle pourrait aussi faire profiter à

d'autres. En effet, chacun a quelque chose de particulier par rapport à l'autre: des expériences déjà acquises, des connaissances plus avancées qui, mises en commun, peuvent non seulement profiter aux autres mais peuvent aussi permettre d'améliorer les compétences. Et tout ceci dans le but de comprendre que la médiocrité pourrait être éradiquée pour faire place à la productivité de chacun dans sa classe. Les thèmes suivant vont donc être explorés. Le premier thème va porter sur la connaissance générale de la communauté d'apprentissage, le deuxième sur les rôles de chacun dans cette communauté de pratique ; ensuite, son fonctionnement et, enfin, ses limites et ses avantages.

Il faut noter ici que la méthode d'approche qui va être utilisée pour comprendre le concept et le fonctionnement de la communauté de pratique est de l'expérimenter dans une situation réelle avec de réels sujets à étudier dans les mêmes conditions d'apprentissage et de recherche que toute autre communauté de pratique. C'est le formateur qui joue le rôle d'enseignant, qui oriente et qui fait participer les apprenants. Le thème proposé est ici le problème de la lecture en classe primaire. C'est pendant qu'ils travaillent ensemble qu'ils réfléchisse en même temps sur la démarche d'une communauté d'apprentissage qui commence par l'identification d'un thème jusqu'à la proposition d'une démarche pratique qui répond au problème, à la question choisie.

C'est seulement dans la deuxième partie de la formation que les différents aspects de la communauté de pratique vont être discutés. Bien entendu les thèmes de la formation sur la communauté d'apprentissage vont être revus systématiquement l'un après l'autre, avec les réflexions

de chaque participant tout au long de l'atelier. Il va de soi que l'intervention concerne les enseignants en tant qu'acteurs ordinaires de processus éducatifs en activité depuis la mise en place des écoles qui fonctionnent encore aujourd'hui. Toutefois, en s'engageant dans le processus de formation continue en relation avec le processus dit d'intervention, chaque partie prenante se présente comme l'acteur de sa propre transformation dans l'appropriation des savoirs jusque-là méconnus et dans l'amélioration de sa propre efficience à moyen terme. Jouissant de qualité de responsable de la formation continue des enseignants du niveau primaire, le présent auteur a eula chance de se concerter avec ses collègues du programme de formation continue et les directeurs de ces trois écoles qui font déjà partie de notre zone d'intervention. Le projet est de réunir les collègues enseignants dans un atelier de deux jours pour leur faire découvrir le déficit de la qualité de l'enseignement qu'ils dispensent aux élèves, ses causes et les moyens d'y remédier en utilisant les techniques universellement reconnues comme efficaces. L'objectif est d'améliorer les conditions et les résultats d'apprentissage réputés difficiles dans leur environnement professionnel particulier.

Trois écoles ont été choisies pour l'intervention. Elles étaient choisies pour leur localisation, leur proximité les unes des autres, le fait qu'elles sont toutes les trois inscrites dans le programme de formation continue des enseignants du primaire de la FJKM. Les enseignants de ces écoles ont donc reçu quelques rudiments de méthode sur la communauté d'apprentissage. Elles ont déjà une forme très primaire de collaboration et d'échanges même si, la plupart du temps, elle se limite à des aspects sociaux.

D'un côté, le fait de se situer non loin de la ville facilite le déplacement pour d'éventuels besoins de rencontres. En effet, la mise en place du programme a besoin de suivi ou d'observation, après mon intervention. L'instauration d'une communauté de pratique nécessite du temps et, entre le moment de l'intervention et celui de l'évaluation. La proximité et l'accéssibilité pour tous les participants au programme sont nécessaires étant donné que la base du bon fonctionnement de l'expérience est la communication directe. On se tient donc disponibles pour tous besoin de se voir pour toutes questions ou problèmes possibles afin d'assurer des résultats plus fiables.

De l'autre côté, le fait d'avoir plus d'une école travaillant ensemble facilite la possibilité d'échanger avec leurs pairs qui ne sont pas de leurs propres écoles mais qui sont de leur même classe. En effet, il est important que chaque enseignant ait la possibilité d'avoir des collègues de même niveau de classe avec qui discuter. Il fallait donc choisir un endroit où il y a plusieurs écoles qui pourraient probablement travailler ensemble. D'ailleurs, la communauté d'apprentissage ne se limite pas toujours à un endroit précis dans l'espace mais peut se développer à travers des réseaux plus vastes. Offrir la possibilité aux enseignants de collaborer avec des enseignants qui expriment les mêmes besoins, les mêmes intérêts et peut être des enseignants qui se posent les mêmes questions, c'est impératif.

Les directeurs des trois écoles sont aussi invités. Etant les garants de la qualité de l'enseignement dans leurs écoles, ils sont invités à réfléchir sur la possibilité de développer un peu plus cet aspect « collaborations et

échanges » au sein d'une communauté de pratique qui pourrait justement être le moyen d'apporter cette qualité dans leurs établissements respectifs (UNICEF, 2013). Ils pourront donc servir de facilitateur pour l'instauration de la communauté de pratique dans leurs écoles spécifiques plus tard. Enfin, ces écoles font déjà partie du programme de la formation continue des enseignants FJKM. Un programme qui essaie d'initier les enseignants à instaurer une communauté de pratique dans leurs écoles. Pour le moment, une vraie formation sur le sujet n'est pas encore dispensée mais une sorte d'initiation rudimentaire est déjà acquise. En effet, au niveau du programme de la formation continue des enseignants du primaire, nous avons déjà inscrit la constitution de la communauté de pratique comme finalité de la formation que nous dispensons aux enseignants vers la fin de leur formation (Marc et al, 2011). Mais voilà, nous n'avons pas traité le sujet sur le plan systématique pensant que la collaboration des enseignants au niveau de la communauté de pratique se fera de façon logique.

Selon notre raisonnement, ces enseignants ont de toute façon déjà organisé un certain nombre de formations ensemble, donc une communauté, et l'un d'entre eux, l'enseignant animateur qui a suivi la formation directement avec nous au centre a déjà eu une certaine idée de l'animation d'une séance de formation et de suivi. Cette personne pourrait devenir l'initiateur de la communauté de pratique et devrait continuer d'animer son petit groupe d'enseignants après que j'ai terminé les interventions directes du programme. Or, les évaluations internes montrent que pour faire fonctionner une communauté de pratique, il faut des techniques solides et des objectifs

clairs à atteindre. Il faudrait que le sujet soit mieux développé au sein même du programme et que les personnes ressources deviennent aussi en quelque sorte, des participants directs dans leur propre communauté d'apprentissage locale plus tard. Il faut donc apporter des modifications pour que plus tard, ces enseignants deviennent de personnes ressources dans l'animation et les questions essentielles susceptibles d'être posées au sein de leur école. C'est à partir de cet atelier que des dossiers de formation vont être écrits. Des collègues m'ont assisté dans l'organisation de l'atelier. En effet, il me fallait pérenniser les innovations apportées par cette formation à travers un système d'apprentissage continue et, idéalement, c'est ensemble que cela pourrait durer. Dans la pratique, ils vont servir de personnes ressources durant la formation tandis que je vais, moi-même, traiter les aspects particuliers de la communauté de pratique.

L'intervention va se passer en trois étapes, d'abord, l'introduction de la communauté de pratique par les activités d'échanges de pratiques et de difficultés sur le thème de l'apprentissage de la lecture. Ensuite, une seconde étape a été organisée afin de laisser du temps à chacun, et à chaque petit groupe de travail qui se sont formés, de travailler sur l'aspect de la lecture qui a été choisi point focal. Enfin, la dernière étape sert de réflexion et d'outillage pour chacun sur le fonctionnement d'une communauté d'apprentissage. La première étape s'est déroulée pendant la journée du 24 janvier 2014, de 9 heures du matin jusqu'à 16 heures de l'après-midi, dans l'école préscolaire et primaire de Vohitsoa ; la seconde étape s'est déroulée le mercredi 11 février 2014, de 13 heures à 16 heures dans l'école primaire Anosy, Ambato

et la dernière étape, s'est déroulée à l'école primaire Maromby d'Ambato, le 18 mars 2014, de 13 heures à 16 heures.

Au début, j'ai pensé faire une formation de deux jours successifs, mais après mûre réflexion, j'ai pensé qu'il faut du temps et des exercices d'applications pour les enseignants pour bien comprendre ce qu'est la communauté d'apprentissage. J'ai aussi opté pour travailler directement le sujet de communauté d'apprentissage par un sujet précis qui les fait directement agir et de les amener ainsi à réfléchir sur la théorie avec des activités directes. Voilà pourquoi, il a fallu espacer les interventions en plusieurs étapes. Deux des trois écoles vont donc recevoir l'une après l'autre, une intervention. Je me suis déplacé avec mon équipe et les enseignants des deux autres écoles. Le premier jour s'est passé en journée continue, le déjeuner de midi a été préparé sur place par le personnel de l'école qui nous accueillait. Le programme de formation a apporté une contribution aux dépenses imprévues par les écoles, comme la nourriture ou les autres matériels nécessaires. J'ai tenu à procéder comme cela pour mettre déjà tout le monde dans un environnement de communauté.

Pour conclure, j'ai choisi la formation comme l'intervention qui servira à renforcer la communauté d'apprentissage dans les écoles FJKM. En effet, la formation permet d'avoir des interactions directes entre les participants et les formateurs. Elle permet donc à chaque partie d'avoir des échanges qui sont bénéfiques et pour les uns et pour les autres.

3.2 Evaluation par le focus group interview

Dans ce sous-chapitre sur les méthodes, je vais développer la méthode que j'ai mise en place pour évaluer les résultats de l'intervention que j'ai menée avec mes collègues au niveau des trois écoles FJKM d'Ambato. Comme il n'y a pas encore beaucoup de connaissances sur la mise en place de la communauté de pratique dans les écoles FJKM à Madagascar et que, par conséquent, on est encore dans une phase de renforcement, la compréhension de la communauté d'apprentissage et les interprétations de ceux qui ont participé à l'atelier est primordiale. J'ai privilégié l'approche qualitative pour faire l'évaluation. Ce qui importe pour l'instant est d'essayer de comprendre ce que les enseignants pensent de la communauté de pratique et comment ils la vivent. Par ailleurs, comme les avis de chaque individu sont très importants à ce stade du projet aussi bien que l'avis du groupe lui-même, c'est l'évaluation qualitative par le focus group interview que j'ai choisie parce que je pense que c'est le plus indiqué dans ce type d'évaluation. Ce type d'évaluation va être développé plus en détails par la suite.

Pour le cas de l'enseignement protestant FJKM, le projet de formation continue des enseignants du niveau primaire dont je fais partie a déjà prévu à mise sa place. Elle est programmée quand le projet a été mis en place quelques années plus tôt. L'instauration d'une communauté de pratique a été imaginée comme étant la suite logique de la formation donnée aux enseignants du primaire pour leur permettre de continuer à se développer dans leurs pratiques professionnelles quand le programme de formation sera terminé. Comme la formation proprement dite est prévue

pour durer treize séances, les dix premières séances d'une semaine chacune sont prévues comme étant des formations proprement dites alors que les trois autres séances de trois jours chacune sont dédiées à l'initiation de la communauté de pratique. (Marc et al. 2011: 16) Seulement, une véritable formation sur cette communauté de pratique n'a pas encore pu être mise en place et, dans l'ensemble, la communauté de pratique n'est pas encore vraiment pratiquée. Pour l'instant, une évaluation du programme n'est pas encore disponible, il n'y a pas encore une idée claire sur les résultats de son implémentation dans les écoles. D'ailleurs, comme moi-même, initiateur du programme, je n'ai pas encore traité le dossier sur le plan systématique, des études plus approfondies devraient être menées. Il est très important alors de comprendre ce que les gens pensent de cette méthode pour y apporter des améliorations. Comme la méthode d'évaluation qualitative est utilisée pour comprendre le sens ou la signification que les gens font d'un thème ou d'un sujet, elle est la plus indiquée pour savoir ce que les participants à l'atelier pensent de la méthode qui leur a été proposée (Bohnsack, et al 2010: 59).

Pour Bohnsack (2010: 41), la recherche qualitative est une recherche sociale qui a pour objectif de faire des investigations sur la manière dont les gens donnent du sens à leurs idées et à leurs expériences. Elle se donne alors différentes stratégies et approches pour pouvoir comprendre les gens, leurs points de vue ainsi que les interprétations du phénomène qui les entoure. Dans l'approche qualitative, il y a une volonté d'aller au-delà de la relation de cause à effet et on va essayer de faire des investigations sur la signification des phénomènes sociaux

comme ils sont vécus par les humains eux-mêmes. (Savin and Baden, 2013: 53) Pour Bohnsack (2010: 41), la recherche qualitative prône une vue holistique du phénomène social, incluant la diversité des dimensions d'une situation donnée, aussi bien que leurs interactions et la construction réciproque (Bohnsack et al 2010, p 41). Pour Savin and Baden, (2013), l'approche qualitative prend en compte plus que la 'vérité' et la 'réalité' résultant d'une expérience. Elle consiste à manipuler des variables qui affectent le sujet d'une étude. La façon dont un individu expérimente quelque chose influence directement la façon dont il pense de cette expérience. Toujours dans cette ligne de pensée, ils comprennent que le monde immédiat dans lequel il vit, dans lequel il lutte, où il a du succès ou des défaites, est en permanence comme un monde qualitatif. Savin and Baden, mettent l'importance du sujet à traiter et de son environnement selon les aspects particuliers de recherche à entreprendre.

En effet, pour eux, nos actions, ce dont nous souffrons et éprouvons de la joie, sont des choses qui se trouvent dans leurs déterminations qualitatives. Mais l'approche qualitative va encore plus loin dans l'implication du sujet et de son environnement. En effet, le chercheur lui/elle-même avec son point de vue est pris en compte dans les recherches qualitatives. Par conséquent, les données sur les observations, ses flexibilités comme les points de vue du chercheur lui-même sont très importants (Savin & Baden, 2013, p11). Le chercheur qui utilise l'approche qualitative prend donc en considération plusieurs réalités et il/elle devient l'instrument de base de la collecte des données. Il/elle doit donc donner du respect aux participants sur le plan de l'éthique et les engager comme co-chercheurs

tout en étant immergé dans le milieu d'investigation. Le chercheur évolue avec les personnes qui sont les objets de la recherche et à mesure que le processus de la recherche avance. Ce qui intéresse le chercheur c'est de savoir le degré de compréhension et d'intérêt que les enseignants éprouvent pour la communauté de pratique ou d'apprentissage. En somme, ce qui m'intéresse pour le moment est de savoir, là où les enseignants se tiennent par rapport à la méthode de la communauté de pratique pour que l'on puisse trouver les moyens qui pourraient éventuellement le renforcer. Par définition, une recherche qualitative est une recherche sociale qui a pour objectif de faire des recherches sur la façon dont les gens donnent du sens à leurs idées et à leurs expériences. Dans la présente étude, il est impératif de comprendre et d'évaluer le phénomène social et les impacts du programme dans la société. Comme la communauté de pratique est avant tout une communauté composée de personnes, il est très important de le considérer dans son milieu naturel. L'approche qualitative explore donc une approche holistique du phénomène social, incluant la diversité de la dimension dans une situation donnée, ainsi que ses interactions dans une construction réciproque (Bohnsack et al 2010, p. 41). Comme les recherches qualitatives prennent en compte plus que la 'vérité' et la réalité résultant des expériences, consistant dans la manipulation des variables qui affectent une étude, elle est la plus indiquée dans la recherche menée sur mon sujet.

L'interview de groupe a été choisie parmi les trois types de collecte de données utilisées pour les méthodes d'évaluation de l'approche qualitative. En effet, cette méthode présente deux principaux aspects que j'estime

compatible avec les objectifs de ma recherche. D'un côté, elle permet de procéder par une interview individualisée mais, de l'autre côté, elle permet d'avoir une discussion de groupe. En effet, dans une interview de groupe, chaque individu peut répondre un à un aux questions posées, mais les participants peuvent aussi avoir des discussions entre eux, en étant un groupe. Comme l'étude porte sur la communauté de pratique, les avis de chaque participant membre de la communauté sont très importants. Comme la communauté est constituée de chacun de ses enseignants et personnel membre, l'avis et le point de vue de chacun sont importants. Parallèlement, les avis du groupe en tant que tel sont tout aussi importants puisque ce sont ces enseignants qui vont constituer la communauté et, par conséquent, l'avis du groupe est également important. Dans la communauté, ils sont appelés à évoluer ensemble, ce sont eux-mêmes qui vont utiliser cette méthode d'apprentissage et c'est important de savoir comment ils le comprennent. Le focus group interview donne la possibilité à chacun de répondre à la question donnée, comme c'est le cas de l'entretien de groupe. Mais, en même temps, elle permet des échanges entre les participants (Savin-Baden & Howell Mayor 2013: 279).

Il y a donc possibilité pour chaque participant de s'exprimer librement et en même temps de permettre à celui qui conduit l'entretien d'ajouter des questions additionnelles pour mieux cerner la question et permettre aux participants d'aller encore plus loin dans l'exploration de leurs avis sur la question posée. Pratiquement, chaque membre de la communauté de pratique est d'abord responsable de son apprentissage et de son propre développement personnel mais il/elle est également responsable de la croissance

du groupe et de son développement. Il est donc important de donner la possibilité à chacun de s'exprimer, mais également de partager les avis de chacun dans le groupe constitutif de la communauté de pratique. Comme au stade actuel de l'implantation de la communauté de pratique, personne n'a encore d'informations avancées sur ce sujet, il importe donc de recueillir le plus d'informations possibles sur le sujet et particulièrement ce qu'un groupe pense de cette méthode. Parallèlement, pour pouvoir mieux avancer dans le domaine de l'apprentissage en groupe au sein d'une communauté, il est utile de comprendre ce que le groupe pense et croit. C'est essentiel étant donné que c'est le groupe qui va utiliser la méthode afin d'apprendre davantage après. Par ailleurs, il est important de comprendre les connaissances communes qu'ils partagent au sein de cette communauté. Comme il a déjà été souligné plus haut, la culture et le milieu dans lesquels la communauté évolue influent beaucoup sur les comportements de chaque groupe et sur la manière dont les membres pensent de cette méthode. Par ailleurs, ce qui importe, ce n'est pas de faire une évaluation sur ce qui se fait, mais de savoir comment faire pour orienter et élargir les horizons ainsi que de nouveaux centres d'intérêt. En somme, il s'agit ici de creuser encore plus pour connaître les opinons de ceux qui utilisent cette méthode. Comme elle est encore au stade de mise en place, recueillir le plus d'informations possible est donc crucial.

C'est le groupe d'entretien que je vais utiliser dans l'évaluation suivant l'intervention. Comme il a été brièvement mentionné plus haut, il est important de comprendre encore davantage la question de l'avenir de la communauté de pratique dans sa mise en place ; pour cela,

il a fallu d'abord établir le guide du modérateur comportant les activités à réaliser suivant l'objectif de l'entretien ainsi que tous les aspects logistiques nécessaires. Il fallait donc organiser tous les aspects opérationnels de l'entretien, à commencer par la logistique, la date de l'interview, établir la liste des participants potentiels, l'objectif de la recherche, les profils correspondant à la recherche, le thème à traiter, le timing et les esquisses du déroulement de la session. Ensuite, il fallait établir les questionnaires à utiliser pendant l'entretien. Ces questionnaires consistent à formuler les questions principales sur la question initiale, les questions de contrastes et finalement les questions promptes et probes. Il a été prévu qu'il y aurait des questions ajoutées tout au long de l'entretien si nécessaire ainsi que les questions que les participants vont eux-mêmes se poser au fur et à mesure que l'entretien évolue. Comme il a été déjà mentionné plus haut, les écoles concernées sont déjà connues puisqu'il s'agit des écoles d'intervention de notre programme de formation continue des enseignants, il ne restait qu'à choisir les enseignants susceptibles de donner le plus d'informations possibles pour répondre à mon objectif. Après que tout ait été mis en place, l'entretien peut commencer.

L'analyse de contenu est choisie pour la présente recherche. Comme elle est une méthode pour analyser un message écrit, oral ou visuel (Cole, 1988), une séance d'interview avec des enregistrements visuels et sonores a été organisée. Etant un moyen systématique et objectif utilisé pour décrire et quantifier un phénomène (Krippendorffb 1980: 17, Downe-Wamboldt 1992: 314, Sandelowski 1995: 18) ainsi qu'une méthode pour analyser des documents (Neundorf, 2002: 208), il fallait

que les moyens nécessaires pour y arriver soient réunis. Après l'enregistrement de l'interview, pour gagner du temps, une transcription écrite des données par quelqu'un a été réalisée. L'analyse de contenu est une méthode de recherche produisant des inférences reproductibles et valides à partir des données dans leur contexte, avec l'objectif de révéler des connaissances, de nouvelles compréhensions et visions, une représentation des faits et une guide pratique pour agir et faire des actions (Krippendorff, 1980: 15). L'objectif est d'obtenir une description condensée et large d'un phénomène et la finalité serait des concepts ou des catégories.

Il y a deux types d'approches pour l'analyse de contenu: l'approche inductive et l'approche déductive, dépendant de l'objectif de la recherche. Comme l'approche inductive est indiquée dans le cas où il n'y a pas encore assez de connaissances préalables sur le phénomène (Lauri &Kyngas 2005: 14), c'est cette approche qui est choisie pour la présente étude. En effet, il y a très peu de connaissances sur la communauté d'apprentissage dans les établissements protestants FJKM. Dans la pratique, une approche basée sur les données inductives va du spécifique au général (Chinn & Kramer, 1999: 253), de façon à ce que les instances particulières soient observées et combinées dans un ensemble plus large et une position générale. Pour réaliser une recherche inductive, il y a trois différentes phases à suivre. Il s'agit de la phase de préparation, d'organisation et finalement de compte rendu (reporting). La phase de préparation est composée de deux étapes, qui sont de sélectionner l'unité d'analyse et, après, de donner du sens aussi bien aux données récoltées qu'à l'ensemble de la recherche.

L'unité d'analyse (Mc Cain 1988: 156-150, Cavanagh 1997: 5-16, Guthrie et al. 2004: 282-293) peut être un mot ou un thème (Polit & Beck 2004). Pour Cavanagh (1997: 5-16), avant de se décider sur l'unité d'analyse, il faudrait d'abord se décider sur ce qu'on a l'intention d'analyser, à quel niveau de détails et quel échantillonnage considérer. C'est seulement après que le chercheur se décide à choisir l'unité d'analyse. Il peut s'agir d'une phrase ou plus et elle peut contenir plusieurs sens ; il peut s'agir d'un mot, d'une lettre, d'une partie de texte ou de mots, dépendant de la question de recherche et du temps utilisé pour la discussion (Robson 1993, Polit & Beck 2004). Il faut aussi se décider à analyser seulement le contenu manifeste ou les sous-entendus également. La seconde étape de la phase de préparation concerne le sens à attribuer aux données et à l'ensemble de la recherche. Pour Morse & Field (1995), c'est dans cette étape que le chercheur fait de son mieux pour donner du sens aux données et pour essayer d'apprendre ce 'qui se passe', révéler le sens de l'ensemble (Tesch, 1990, Burnard, 1991: 462). L'objectif est d'immerger le chercheur dans les données qu'il/elle devrait lire plusieurs fois. Il/elle pourrait répondre aux questions comme « qui parle ? », « où cela se passe-t-il ? » en faisant cette tâche (Dey, 1993: 92).

Pour ma part, c'est dans cette phase de préparation que j'ai sélectionné que j'ai sélectionné l'unité d'analyse pour discuter avec les enseignants directement sur leur position vis-à-vis d'un travail en commun, préconisé dans la méthodologie de la communauté de pratique. Comment ils le comprennent et comment cela fait d'apprendre ensemble tout en apprenant soi même. L'idée est d'analyser leur intérêt et leur réflexion par rapport à cette

méthode. Comment est-ce qu'ils ont vécu cela dans leur milieu, dans leur salle de classe et dans leurs écoles. Comme échantillonnage, un enseignant, un directeur, un formateur et deux personnes ressources ont été choisis. C'est à partir des données recueillies pendant l'entretien fait avec eux que la conclusion a été tirée de leur avis sur ma question de recherche.

La seconde phase consiste en un moment d'organisation et est composée de cinq étapes. La première étape consiste aux codages et c'est à cette phase que les données qualitatives ont été organisées. Ensuite, l'on a procédé aux codages dans les textes, des prises de notes et des titres pour les regrouper et générer ainsi des catégories (Burnard 1991). Ensuite, rassembler ces listes de catégories et les fusionner dans des listes et des catégories plus générales pour réduire le nombre de catégories (Mc Cain, 1988: 146, Burnard 1991). Après, catégoriser et classifier les données qui appartiennent à un groupe particulier. Bien entendu, cela implique des comparaisons entre ces données et les observations de ce qui ne font pas partie de la même catégorie (Dey, 1993: 149). L'objectif est d'avoir à disposition un moyen de décrire le phénomène, d'augmenter la compréhension et de générer une interprétation (Cavanagh, 1997: 6). En formulant des catégories par l'analyse inductive du contenu, on arrive à une décision, par son interprétation sur quel point appartient à quelle catégorie (Dey 1993: 149). La dernière étape est de l'abstraction ou la formulation d'une description générale du thème de recherche, en générant des catégories (Robson, 1993, Burnhard, 1996, Polit & Beck, 2004).

La dernière phase de la méthode inductive est la phase de rapport où les résultats sont décrits. Comme la théorie la voulait, des attentions particulières ont été faites, entre autre, accorder de l'importance à des détails pour permettre aux lecteurs d'avoir une compréhension claire sur la manière dont l'analyse a été conduite, avec ses forces et ses faiblesses (GAO, 1996). En effet, pour Kyngas et Vanhanen (1996: 14), une analyse de contenu réussie signifie que le chercheur a pu analyser et simplifier les données et former des catégories qui reflètent le sujet de l'étude d'une manière fiable. La crédibilité des résultats de recherche aussi devrait faire voir comment les différentes catégories couvrent bien les données (Graneheim&Lundman 2004: 110).

Des problèmes on été rencontrés durant la réalisation de évaluation. Je peux résumer les trois niveaux de difficulté en faisant l'évaluation. Avant, pendant et après l'évaluation. Avant l'évaluation, le choix des participants à l'interview a été très délicat. Comme je travaille sur trois écoles, idéalement, travailler sur des représentants des catégories de chaque école a été choisi en l'occurrence, un chef d'établissement, un enseignant et un formateur, ainsi qu'un représentant des personnes ressources. Le problème résidait dans le choix pour une des écoles qui me posait problème car son chef d'établissement influe beaucoup sur la vie de l'école. En effet, le chef de cet établissement laisse peu de marge à ses enseignants pour initiative et interactions avec les autres. Or suite à des aspects d'organisation interne voire des raisons personnelles, ce chef d'établissement n'était pas disponible pour y participer. Finalement, tenant compte d'autres paramètres concernant la variété d'utres intervenants

que l'on pourrait inviter à l'interview, seuls des participants de deux écoles ont été invités. Mon choix a soulevé des questions puisque les deux autres écoles ont ressenti aussi une difficulté à collaborer aussi bien avec le chef de l'établissement que ses collaborateurs. Mais ils ont quand même formulé le souhait de discuter avec la personne dans un cadre particulier, et avec l'ensemble de l'équipe en général. Le deuxième problème que j'ai rencontré concerne la logistique. En effet, il fallait un bon appareil pour enregistrer l'entretien. Cela demande des moyens techniques fiables puisqu'il faut avoir des appareils reproduisant le son fidèlement pour la transcription plus tard. L'appareil prévu n'a pas pu être apporté, nous avons dû nous contenter de ce qui a existé. Toutefois, cela n'a pas causé de problème sur l'enregistrement, seulement rendant la transcription plus difficile

Toujours pendant l'évaluation, la participation des personnes ressources aussi a causé un petit problème au début de l'entretien. En effet, je n'étais pas clair au début avec eux, en spécifiant qu'ils sont avant tout des participants et non pas des personnes ressources a compliqué le début de l'entretien. Après des clarifications et des encouragements, la confiance s'est fait ressentir et les prises de paroles plus libres. La langue aussi a posé des problèmes pendant l'évaluation. Il a été prévu que les participants choisissent la langue qu'ils voudraient utiliser. Mais comme c'est souvent les cas, c'est la langue française qui a été choisie, alors qu'elle n'est pas maitrisée par la plupart d'entre eux. Se comprendre a donc été difficile et prenait beaucoup de temps. C'est seulement après une bonne vingtaine de minutes que l'on a basculé dans la langue maternelle et que l'entretien est devenu plus fluide.

Pour conclure ce sous chapitre sur le groupe d'entretien, il faut se rappeler des cinq fonctions du focus group interview citées par Savin-Baden et Howell Mayor (2013) et qui se rapportent au choix que j'ai fait:

1. Donner au chercheur des informations sur comment un groupe pense sur un thème ; se documenter sur une panoplie d'idées et d'opinions tenue par les membres du groupe et mettre à jour les inconsistances de croyances parmi les membres du groupe,
2. Comprendre les connaissances communes et celles partagées: c'est une approche excellente pour comprendre les cultures et les sous-cultures et pour faire des travaux interculturels,
3. Avoir un aperçu sur un nouvel horizon ou gagner une nouvelle base d'information sur un centre d'intérêt,
4. Explorer une issue où les opinions ainsi que les attitudes ne sont pas encore confirmées et où les chercheurs veulent comprendre le consensus de groupe plutôt que la compréhension que fait un individu,
5. Aider les chercheurs à développer des questions guides pour des entretiens individuels et pour vérifier les données rassemblées à partir des autres méthodes.

Pour Savin-Baden & Howell Mayor (2013), un des avantages du groupe d'entretien est d'accroître la compréhension du chercheur. Cela rajoute donc la compréhension du savoir que le chercheur a sur un sujet dans un contexte particulier. Pour ma part, l'évaluation que j'ai fait sur l'échantillonnage de quelques enseignants de trois écoles d'Ambato, m'a permis de connaître davantage sur le sujet de la communauté de pratique dans ce contexte particulier de l'enseignement protestant FJKM.

4

L'INTERVENTION: ATELIER SUR LE RENFORCEMENT DE LA COMMUNAUTE DE PRATIQUE

Comme dit dans le chapitre 2, je me suis décidé de faire, comme intervention, un atelier sur le renforcement de la communauté de pratique des enseignants des écoles protestantes FJKM dans le quartier d'Ambato. L'atelier a eu lieu dans deux écoles différentes. La première période a eu lieu respectivement à l'école FJKM de Vohitsoa, Ambato le 30 janvier 2015 avec la participation de 19 personnes et le 11 février 2015 à l'école FJKM Anosy, Ambato avec la participation de 16 personnes, dont une malade et deux des quatre personnes ressources invitées.
Dans ce chapitre, je vais développer les caractéristiques de l'intervention qui a été réalisée. En premier lieu, je vais développer les objectifs de la formation. Ensuite, la didactique qui a été utilisée. Enfin, je vais faire une description du déroulement de l'atelier.

4.1 Les objectifs de la formation

L'objectif de l'atelier est de développer en détail dans le chapitre 2 de la présente étude. Il s'agit de renforcer la compétence des enseignants à travailler en collaboration dans une communauté de pratique. Comme la phase d'initiation a déjà été amorcée chez les enseignants concernés, un renforcement s'est avéré nécessaire pour le présent atelier. En effet, faisant partie des enseignants qui suivent une formation continue au sein d'un programme de la Direction Nationale des Ecoles FJKM en collaboration avec le Département Missionnaire de Suisse Romande,

Echanges et Mission, ces établissements scolaires ont déjà bénéficié d'une formation rudimentaire sur ce qu'est une communauté de pratique. En principe, les enseignants qui ont participé aux formations citées plus haut, savent déjà un peu près ce qu'est une communauté de pratique et comment elle fonctionne. Ils ont maintenant besoin d'une connaissance plus approfondie pour pouvoir faire une application dans leurs établissements respectifs.

Les objectifs

La finalité de l'atelier sur la communauté de pratique est de pouvoir collaborer ensemble dans une communauté de pratique. Bien entendu, dans la pratique j'ai opté de travailler sur la théorie de la communauté de pratique tout en œuvrant sur un sujet particulier, ce qui rajoute un sous-objectif à l'atelier. J'ai choisi la lecture comme discipline, et c'était à eux de trouver le sujet particulier qui les intéresserait dans cette discipline.

Objectifs:

Résultat:

- Faciliter d'apprentissage de la lecture grâce à de nouvelles méthodes et des tâches appropriées
- Accroissement de la collaboration entre les enseignants grâce à plus d'échanges et de partages.

Finalité:

Pour les élèves:

- Aisance à comprendre les tâches scolaires proposées durant leur vie scolaire.

- Aisance à se mouvoir dans la vie quotidienne face aux différents supports auxquels ils sont confrontés chaque jour.

Pour les enseignants:

- Création de plus de matériels didactiques et des méthodes actives dans les apprentissages journaliers
- Accroissement de la notoriété de l'établissement scolaire.

En résumé, l'objectif de l'atelier est de renforcer la compétence des enseignants à travailler ensemble dans une communauté d'apprentissage. Au cours de leurs pratiques de classe, les enseignants sont confrontés à des problèmes multiples au niveau de la gestion de classe, de la gestion des élèves et aussi de l'apprentissage lui-même. Chaque enseignant a ses propres compétences ainsi que ses forces propres, expériences acquises au cours des années de pratique, mais en même temps, a toujours besoin d'apprendre un peu plus pour répondre aux besoins ainsi qu'aux difficultés toujours complexes des enfants et des étudiants. Avec la méthode d'apprentissage des professionnels qu'est la communauté de pratique, ils vont s'offrir un moyen d'acquérir des compétences personnelles mais aussi de faire évoluer le groupe en tant que communauté. Le présent atelier offre une possibilité de travailler plus en profondeur avec les enseignants sur une telle communauté. Par expérience, avec les enseignants, une formation peut être travaillée à partir d'une théorie, mais elle peut aussi être travaillée à partir des pratiques (Perrenoud, 1994). C'est cette méthode que j'ai choisie pour aborder ce thème de renforcement

de la méthodologie de la communauté d'apprentissage. Un thème a donc été choisi pour que la communauté de pratique soit expérimentée dans une réalité qui va amener les participants à réfléchir sur leur propre position vis-à-vis de la communauté de pratique. Les participants vont expérimenter une communauté de pratique et en tirer leurs propres conclusions. C'est au fur et à mesure que des discussions et des leçons sur le fonctionnement de la communauté de pratique en seront tirées pour finalement énoncer des conclusions à la fin de la séance sur les impressions et les expériences de chacun durant l'atelier ainsi que les périodes d'application qui en découleraient. En fait, la finalité de la formation n'est autre que la possibilitédes enseignants de continuer à améliorer leur capacité de travailler ensemble et de collaborer sur n'importe quel thème ou quel problème.

Relation entre la problématique et les objectifs en expliquant comment les objectifs sont une réaction à la problématique identifiée

Comme il a déjà été mentionné dans le premier chapitre, les écoles protestantes FJKM font face à des défis de qualité dans le paysage éducatif où elles se trouvent. Objectivement, ajouter de la qualité à l'enseignement protestant FJKM en donnant des formations systématiques à ses enseignants n'est pas réaliste. Ce serait titanesque sur le plan financier et demanderait beaucoup de temps, alors que les résultats ne seraient que relatifs. La communauté de pratique s'offre alors comme une solution intermédiaire pour cette problématique. En effet, la communauté de pratique offre la possibilité aux enseignants déjà au poste d'apprendre et ainsi d'améliorer leur propre connaissance

et compétence, mais en même temps, elle permet à tout le groupe de se développer ensemble. Dans la pratique, avec leurs propres expériences, chacun peut déjà apporter sa contribution dans sa communauté. Ces expériences peuvent donc devenir des solutions pratiques que chacun peut appliquer dans sa classe. Mais, parallèlement, la communauté de pratique peut tout simplement fonctionner comme une communauté d'apprentissage avec un enseignant qui joue le rôle de facilitateur qui guide et oriente les élèves dans les recherches à mener.

4.2 La didactique prévue

La didactique de la formation prévue entre voyait déjà de faire une simulation d'une communauté de pratique effective d'enseignants avec un thème précis qu'ils auraient à traiter. Dans la pratique, le premier jour d'intervention était de vivre chaque moment d'une communauté de pratique. Il s'agissait d'exposer le problème que chaque enseignant a identifié avec le thème général de la lecture. Normalement, dans une vraie communauté de pratique, chaque membre peut exposer le point ou le problème qu'il désire discuter ou approfondir. Donc, le choix du thème devrait dépendre aussi de chaque membre mais pas préparé d'avance comme ce fut le cas de l'atelier que j'ai prévu. J'ai choisi de travailler sur un thème qui concerne déjà chaque classe de l'école primaire. D'après les discussions que j'ai eues avec la plupart des enseignants du primaire, chaque enseignant exposait son besoin de maitriser la lecture qui est à la base même de la réussite scolaire dans la plupart des cas. La lecture a donc été choisie comme thème général pour le travail de la communauté de pratique. Dès le début de l'atelier, chacun a été invité à parler de

sa difficulté d'enseigner la lecture et en même temps à exposer la difficulté des élèves concernant la lecture pour qu'à la fin un sujet particulier soit choisi et que chacun de son côté fasse des recherches et commence à faire des échanges avec ses collègues de travail ou d'autres écoles. Une nouvelle rencontre était prévue après trois semaines après que chacun aura travaillé en petit groupe ou en grand groupe et produit au deuxième jour de l'atelier avec une production de chaque niveau en main. La méthodologie adoptée était donc de faire participer au maximum chaque enseignant. Des échanges, des brainstormings, des cartons chemises ont été utilisés pour permettre à chacun de participer au maximum. Chaque moment d'intervention a donc été un moment idéal pour vivre sa propre communauté de pratique et arriver à produire quelque chose entre les deux interventions, leur laissant l'occasion de faire des recherches et des échanges sur le sujet proposé. En même temps, cela leur permettait de réfléchir sur la vie d'une communauté de pratique, les responsabilités, le dynamisme, ses forces ainsi que ses faiblesses. Par ailleurs, j'ai opté de faire participer les enseignants durant et après la formation. Les enseignants ont été invités à travailler sur un projet commun qu'ils ont décidé eux-mêmes à la fin de la première journée.

Nous avons différé de trois semaines la deuxième séance. Ainsi, les enseignants ont eu du temps pour travailler sur leur petit projet et pour vivre en même temps la communauté de pratique. Ceci devait leur permettre d'avoir plus de temps pour travailler ensemble et pour expérimenter la communauté de pratique en situation réelle, c'est-à-dire, travailler le sujet d'intérêt commun, dans une vraie communauté de pratique. C'est seulement

à la fin de l'intervention que la question sur la communauté de pratique a été discutée. Ayant déjà des acquis sur la question, chacun aura déjà vécu une situation réelle de communauté de pratique; les théories sur la communauté de pratique ont donc été prévues en détail à la fin du deuxième jour d'intervention. Entre temps, les enseignants vont travailler sur un sujet qu'ils choisiront eux-mêmes.

4.3 Le déroulement de l'atelier

Les activités

En général, l'atelier s'est bien déroulé malgré le fait que l'on n'a pas pu vraiment s'étaler sur chaque activité. La durée des activités a été fixée par rapport aux critères prédéfinis. Mais, dans la pratique, la difficulté de chaque activité est variable selon chaque participant. Le temps nécessaire pour des activités de réflexion a été mal évalué. Toutefois, dans la pratique, les activités ont pu être réalisées en fonction des rythmes et des capacités des participants aussi bien que des intervenants. Des changements mineurs ont été enregistrés pendant la réalisation des activités. Certaines activités ont nécessité plus de temps tandis que d'autres sont passées plus vite que prévu. Le temps nécessaire pour bien définir la communauté de pratique était raccourci. Mais, dans l'ensemble, tout s'est bien passé dans le temps total alloué aux interventions.

Comme il a été mentionné plus tôt, le thème sur la communauté de pratique avait déjà été abordé auparavant dans des formations dispensées aux enseignants de ces trois écoles. Bien entendu, il s'agissait tout simplement d'une notion générale de travail commun entre le personnel travaillant avec les mêmes intérêts

communs et voulant évoluer ensemble. De l'autre côté, ces enseignants ont déjà développé une forme primaire de collaboration sans que la méthodologie de travail commun soit exploitée efficacement. Les activités qui consistaient donc à faire des réflexions sur les démarches à suivre dans une communauté de pratique les ont donc conduits à percevoir d'une façon plus efficace le travail d'équipe. Il faut noter ici qu'une des activités centrales de mon intervention était de les faire travailler ensemble pendant les deux jours d'intervention. Il s'agissait de trois semaines de collaboration entre les enseignants de même cours. La première journée d'intervention s'est terminée par l'établissement d'un thème portant sur un des problèmes auquel chaque cours fait face sur la lecture. Chaque enseignant du même cours s'est donc organisé pour travailler ensemble avec ses collègues afin de trouver une nouvelle méthodologie susceptible d'aider les enfants à mieux maîtriser la lecture. La réalisation de cette activité devait les amener à mieux comprendre le fonctionnement de la communauté de pratique puisqu'ils l'ont expérimentée eux-mêmes. Les activités du deuxième jour d'intervention consistaient à exposer les productions de chaque sous-groupe de participants.

Chaque présentation est suivie par des commentaires et des échanges entre les membres de chaque sous-groupe et des autres participants. C'est un instant d'apprentissage et d'enrichissement de chacun et de l'ensemble des participants et donc du groupe tout entier. Enfin, la fin des activités consiste pour chacun de réfléchir sur la communauté d'apprentissage. En effet, les activités prévues de façon théorique et pratique à la fois sont des étapes importantes, généralement suivies dans une communauté

d'apprentissage: identification des problèmes, choix d'un sujet à étudier, partage des rôles dans le travail à faire, recherches et apprentissage individuel de chaque individu membre du groupe et enfin mise en commun en grand groupe sous forme d'échanges et de partage de ce qui a été appris individuellement. Pour conclure, travailler de façon productive sur la méthodologie de la communauté pratique a été facilité par la méthodologie adoptée, celle de travailler d'abord de façon pratique la méthodologie avant de l'aborder de façon théorique.

La participation

En général, la participation dans les interventions et les différentes activités était positive. Durant la première journée d'intervention, tous les enseignants du primaire ainsi que les trois directeurs étaient présents. La présence des directeurs était souhaitable pour différentes raisons. Leur compréhension de la communauté de pratique détermine leur adhésion de façon directe ou indirecte à sa mise en place et à la durabilité du programme. En effet, les intérêts des directeurs d'école dans le programme offrent une forme de garantie pour une possibilité de pérennisation du programme. Les directeurs étaient donc présents tout au long de la première journée d'intervention. Seul un des directeurs manquait au rendez-vous durant le deuxième jour d'intervention pour cause de maladie. Apparemment donc, le programme présente des intérêts pour eux. La participation était observée durant les deux jours d'intervention ainsi que pendant les recherches par groupe qui ont été conduites par les participants eux-mêmes durant les trois semaines qui ont séparé les deux moments d'intervention. Durant les présentations des productions

de chaque sous-groupe, une forte participation de chaque membre du groupe a été constatée, laissant préssentir les intérêts particuliers de chacun dans la réalisation des tâches.

5

RESULTAT DE L'INTERVENTION

Une évaluation a été faite sur l'atelier de renforcement de la communauté de pratique des enseignants des trois écoles d'Ambato. Il s'agit d'une évaluation qualitative et basée sur un focus group interview. Un groupe de discussion a donc été réalisé avec la participation de cinq personnes. Il a été enregistré et a été transcritpour que l'on puisse le travailler plus en profondeur. Pour faciliter la compréhension, des résultats venant de différents acteurs de l'enseignement sont établis par la suite.

5.1 Description des données

Pour les chefs d'établissement, travailler ensemble dans une communauté de pratique est donc acquis. Pour Rabe, un chef d'établissement qui organise déjà au sein de son établissement une réunion d'échanges hebdomadaired'une heure avec ses enseignants, l'atelier était une occasion pour devenir encore plus méthodique dans l'apprentissage à la fois individuel et collectif, mais aussi dans la production de matériels pédagogiques. A la fin de la première journée de formation donc, lui, comme chaque participant s'attendait à ce qu'une solution soit trouvée et que nous, les personnes ressources et surtout moi, donnions les solutions aux problèmes posés. Seulement, quand il a été clarifié qu'il reste à chacun de travailler ensemble et de faire appel à la réflexion et que nous, personnes ressources, ne sommes là que pour les assister et restons à leur disposition pour d'éventuelles questions, c'est seulement là que les chefs d'établissements

ont commencé à réaliser l'intérêt de vraiment favoriser une communauté d'apprentissage. Par conséquent, chacun s'est donné le temps de faire les activités qui ont été proposées à faire entre les deux périodes. Comme il leur a été donné libre choix dans la réalisation de cette activité, ils ont décidé de faire les activités, chacun dans leurs propres établissements d'abord, avant de faire une rencontre en plus grand groupe, entre les enseignants des trois écoles. Du temps a donc été consacré à chaque activité ainsi que les moyens que l'activité a demandés. Selon Rabe, ils se sont organisés en binômes, puisqu'ils ne sont pas encore 'habitués à nous consulter pour ou d'échanges sur ce qui convient/ce qui ne convient pas. On les avait réunis après pour avoir un résultat. Ce qu'on a fait était une réussite… . ' (00: 41;00). Autrement dit, ils se sont organisés d'abord en sous-groupes dans chaque école, avant de s'organiser en grand groupe. Et le résultat atteint découle de l'arrangement qu'ils ont fait.

Pour les enseignants, selon toujours Rabe, ils ressentent une volonté de faire de la communauté de pratique une communauté d'apprentissage. A plusieurs reprises, les intervenants rapportent que les enseignants éprouvent le besoin de travailler ensemble. Ravao rapporte que la collaboration se fait de façon naturelle et que cela peut se passer à n'importe quel moment. Rabe quant à lui reporte que 'le fruit de notre collaboration a été satisfaisant étant donné que les enseignants ont su collaborer entre eux, donc pas de difficulté'. (00: 18). D'ailleurs pour son cas spécifique, ils ont déjà des moments d'échange dans son établissement chaque mercredi à midi. Pendant ce temps, ils se réunissent déjà et c'est là qu'ils partagent leurs difficultés et explorent les autres difficultés qu'ils peuvent

rencontrer. Selon toujours Rabe, des questions se posent comme: 'qu'est-ce qu'on ne sait pas, qu'est-ce qu'on sait,' chacun explique comment il mène son enseignement à (00: 21: 00). Et c'est pendant cette période qu'ils ont travaillé le problème de la lecture, chacun a donc pu présenter ce qu'il maîtrise bien (00: 21: 00). Il mentionne par la même occasion que beaucoup ont apprécié le fait d'avoir la possibilité de présenter leurs problèmes devant les autres mais aussi la possibilité d'aider et d'expliquer ce qu'ils comprennent du sujet discuté (00: 21: 00). Il y avait par exemple, un cas où un des enseignants a fait une démonstration d'apprentissage de la lecture en associant pratique et théorie. En effet, pour étudier le son 'ou' l'enseignant a cherché des mots associés à ce son. C'est le mot caillou qu'il a trouvé. Il a donc fait sortir les enseignants dans la cour et trouver un 'caillou' pour l'associer au son qui est à apprendre. C'est seulement de nouveau dans la classe que le son a été retravaillé (00: 23: 22). C'est ainsi donc que les enseignants ont commencé à reconnaître l'intérêt du partage et c'était une occasion pour eux de réitérer l'intérêt et le moment de partage des expériences chaque mercredi.

Bien entendu, expérimenter la même chose devant les autres collègues des deux autres écoles est encore compliqué. Plusieurs raisons sont évoquées. Entre autre la timidité, les complexes, la hiérarchie et ensuite l'approche homme/femme. Selon le témoignage de Rabe, le personnel de son établissement 'semble un peu timide. On avait peur de faire une présentation (exposé) devant les enseignants ' des deux autres écoles. Voilà pourquoi, par rapport à la préparation des activités sur la lecture, les avis que chacun a présenté était que 'chaque enseignant

a donné son avis, et que chaque école prépare chez soi et on rassemble les résultats. ' Apparemment, il 'existe des enseignants qui ne parlent jamais. C'est toujours ceux qui parlent qui se parlent. (00: 25: 00) Pour Ravao, la raison qui pousse ces personnes à parler pourrait être le fait qu'il n'y a pas d'affinités entre ces personnes. Deux personnes qui ne se connaissent pas auraient toujours des difficultés à se rapprocher et à s'exposer aux critiques des autres. Il faudrait d'abord instaurer une atmosphère de mise en confiance de chacun. Pour elle 'il faudra avoir une empathie envers lui pour qu'il soit confiant…il y a des personnes qui pensent comme ceci: 'Si je dis ça aux autres, ils peuvent me ridiculiser (le juger). Même si les autres ne pensent même pas à ça, et il y a toujours cette peur qu'ils ne peuvent pas partager aux autres. ' (00: 26: 00) Elle rajoute quela familiarité pourrait apporter une amélioration à la communauté de pratique. Il y a par exemple la question de la familiarité. Selon elle, 'il faudrait qu'on tisse une relation avec lui pour qu'il ait confiance en nous' (00: 27: 00). En effet, ce qui est acquis c'est que les participants reconnaissent qu'il y a effectivement des problèmes mais chacun essaye de trouver une solution. Pour Rasoa, son rôle de chef d'établissement peut aider les autres à dépasser cet état de prévention entre les participants. C'est-à-dire qu'elle, avec les deux autres chefs d'établissements, ont la possibilité de rassembler les enseignants de chaque niveau ; ainsi, ils ont déjà un même terrain d'entente: même classe, même classe d'âge et donc présentent les mêmes intérêts.

Par rapport aux complexes qui existent au sein de l'établissement, Rasoa évoque les relations entre ceux qui s'estiment, être 'anciens' donc 'expérimentés', et

ceux qui sont 'nouveaux', donc 'novices'. Rasoa rapporte que certains enseignants ne veulent pas travailler avec d'autres parce qu'ils ont des complexes de supériorité ou d'infériorité (00:30:00). Ravao, jeune et nouvelle enseignante par rapport aux autres plus anciens a eu droit à ces genres de remarques. Il faut noter qu'elle a été choisie pour suivre des formations et qu'elle est appelée à les reproduire chez elle, dans son école. Selon Rasoa, ses pairs refusent de travailler avec elle en la qualifiant de petite 'novice' (00: 32: 00) et s'estimant qu'ils sont déjà d'un certain niveau. Toutefois, Rasoa et Ravao s'arrangent pour trouver des solutions. Pour Rasoa, chef d'établissement, elle dit qu''en tant que premier responsable, elle s'efforce d'harmoniser ces enseignants' en partant du raisonnement que leur école est une école confessionnelle et que par conséquent, les personnels devront avoir de l'empathie les uns pour les autres dans un esprit de fraternité. (00: 32. 00) Parallèlement, une solution a été utilisée par Ravao en adoptant une attitude d'humilité par rapport aux autres et en se focalisant sur son travail. Elle dit clairement qu'elle ne maitrise pas tout, et , malgré cela, réaffirmant sa foi chrétienne, de par sa présence à l'école, elle entend apporter sa part dans le développement de celle-ci et à faire face aux problèmes (00.53.00).

Concernant les problèmes entre personnes de sexe opposés, des difficultés aussi ont été observées. Ce problème est assez courant dans la société traditionnelle malagasy surtout dans les zones rurales. Et comme les écoles qui nous intéressent se trouvent dans des zones périurbaines, ce problème est beaucoup plus compliqué. Deux des personnes qui désirent travailler ensemble se trouvent justement être une jeune femme et un jeune

homme. Au début, ils étaient mal vus jusqu'à ce que leur sujet de rencontre soit vraiment clair et soit accepté par leurs collègues. Ravao raconte que cela fait bizarre de travailler avec un garçon, surtout qu'ils sont tous les deux célibataires (00: 35: 00). La hiérarchie aussi influence les relations entre les enseignants. Cette hiérarchie se caractérise par l'âge ou la place que la personne occupe dans l'établissement. Rabe parle d'une personne qu'il qualifie de 'doyen' ; il a peur des jeunes qui peuvent l'offenser. En effet, il reporte que l'âge et la place de cette personne peut être déterminant pour ses collègues (01:04:00).

Finalement, cinq productions ont pu être proposées au deuxième jour de l'intervention. Chaque classe a proposé chacune une fiche de préparation de leçon qu'ils ont pu montrer et expliquer. En effet, ils se sont organisés pour travailler et réfléchir ensemble pour arriver à les produire. Il s'agit de fiche de préparation de leçon à base d'un consensus et des réflexions des enseignants. D'autres idées ont surgi et d'autres opportunités deviennent des possibilités de collaboration comme des examens communs entre les classes de même niveau ou tout simplement de faire des sorties ensemble pour accroître les connaissances et la fraternité entre les enseignants. Aux questions concernant les problèmes qui peuvent surgir à tout moment chez chaque enseignant comme la gestion des élèves ou des problèmes de leçon, selon l'un des participants, cela arrive et il lui est arrivé de se concerter avec le directeur voisin pour essayer de faire des échanges qui pourront avancer dans les solutions à trouver. Une des dames qui a participé à l'entretient affirme qu'elle a la même expérience. Il lui arrive de frapper à la

porte de la classe d'à côté pour discuter et échanger en informel, ou d'échanger tout simplement dans la cour de l'école pendant la récréation.
Enfin, une plus grande communauté, dans leur contexte, demeure assez problématique. Certes, cela commence à prendre place mais une suspicion reste. Pour l'une d'entre les intervenants, la communauté d'apprentissage a pu démarrer parce qu'elle est initiée par des structures qui sont respectées par les écoles locales. Pour les directeurs d'écoles, de par leur statut de chef d'établissement, il leur est plus facile d'aborder les enseignants. Mais pour certains enseignants entre eux, cela demeure problématique, entre autre pour un enseignant devant un autre plus agé, ou devant deux personnes de formation différente. La première réaction pour l'un des participants a été de demander une assistance de la part des structures reconnues et respectées par les enseignants et les écoles protestantes, et de légitimer ainsi ses actions dans l'école. Il dit qu'ils ont 'besoin de l'encadrement et du nom d'un programme reconnu comme celui du programme de la Formation Continue des enseignants de la Direction Nationale. Ils en ont besoin et dit que la présence d'encadreurs compte beaucoup pour l'enseignant. (00:47:00).

Autrement dit, le Programme Formation Continue qui lui a donné sa formation ou la méthode qu'il veut utiliser et partager en classe justifie et donne une forme de légitimation de son action et cela le protège et lui donne des droits sur les autres. Ceci explique le fait que la hiérarchie joue encore un rôle assez prédominant au niveau des enseignants. En fait, les enseignants ont l'habitude d'avoir des supervisions, de suivi et de conseil, et ne sont pas habitués à exposer eux-mêmes quelque

chose qu'ils ont expérimentée et qui peut aider les autres. Cependant, un autre participant estime quand même que s'il y a des enseignants récalcitrants à s'exposer aux autres, la modestie peut aider ceux qui désirent aller vers l'autre. D'après ses expériences, rester naturel, et discuter de façon naturel avec l'autre, simplement en tant que collègues peut aider. Pour elle, l'essentiel est de vivre sa 'passion pour le travail afin de l'accomplir, mais pas travailler dans la crainte. Pour elle, enseigner est un engagement personnel et c'est ainsi qu'elle réalise son travail (00: 53: 00, 00: 54: 00). Elle va encore plus loin en affirmant qu'accepter d'être traité de novice ne lui pose pas problème et que, d'ailleurs, elle accepte ne pas tout savoir et a besoin de l'autre pour avancer. Donc, les aides sont pour tout le monde. Pour elle, 'ce qui est dans ma tête… même si un enseignant nous considère comme novice, l'on fait des efforts pour, on le dit franchement « qu'on ne maîtrise pas tout »,… avoir de la conviction… il faut faire progresser l'école, c'est-à-dire, que c'est notre présence au niveau de l'école qui fait vraiment avancer l'école. ' (00: 53:00) Et elle ajoute que sa conviction d'être un serviteur de Dieu peut l'aider à aller plus en avant. (00:53:00).

5.2 La synthèse des données

Voici les tableaux récapitulatifs de résultats de données sur le groupe d'entretien.

Tableau 2: Tableau récapitulatif des résultats positifs (acquisition) de l'atelier de renforcement de la communauté de pratique des écoles d'Ambato

Résultats positifs acquis avec les conditions qui ont permis à l'atteinte de ces résultats	
Caractéristique	Conditions remplies
Enseignants de la même école	Confiance en l'autre Connaissance de l'autre Directive venant de la direction de l'école
Enseignant de différentes écoles mais de même classe	Même objectifs de l'enseignement Similarité des problèmes rencontrés en classe
Enseignant de différentes écoles mais qui suivent la même formation	Familiarité (Connaissance de l'autre) Même intérêt pour la formation
Enseignant de même école mais qui sont de différents backgrounds ou de différent statut à l'école	Enseignant priorisant l'enseignement plus que d'autres problèmes Confiance en soi Enseignant s'appuyant sur sa foi chrétienne et favorisant les valeurs chrétiennes

Source: Auteur

En résumé, la communauté de pratique qui est établie dans les trois écoles où le projet est installé commence à prendre forme. Après une première période d'initiation, d'autres programmes les avaient déjà sensibilisés au programme de communauté d'apprentissage. En même temps, à plusieurs occasions au sein des organisations inter-établissements de la direction régionale ou nationale FJKM, des programmes de collaboration et d'échanges prennent de plus en plus de place. Avec l'atelier de renforcement qui est proposé ici, je voulais aller plus en

profondeur pour permettre à ces enseignants de réfléchir, mais en même temps d'expérimenter une communauté de pratique et de vraiment vivre chaque étape de la communauté de pratique.

Tableau 3: Tableau récapitulatif des problèmes mentionné par les enseignants sur leurs collaborations au sein des communautés de pratique des écoles d'Ambato

Résultats	
Caractéristique	Conditions non remplies
Enseignants de la même école	Insuffisance de confiance en l'autre Insuffisance de la connaissance de l'autre Manque de directives venant de la direction de l'école Complexes (supériorité ou d'infériorité) Manque de confiance en soi Peur Manque d'empathie Préoccupation de la vie quotidienne (problème lié à la vie quotidienne résultant à des enseignants trop occupés par leurs problèmes sociaux et se font facilement des critiques et des remarques désobligeantes les uns envers les autres) Manque d'initiative pour approcher l'autre ou s'organiser attendant toujours l'institution à tout organiser
Enseignant de différentes écoles mais de même classe ou qui suivent la même formation	Problème de statut (même classe mais de différente position au sein des écoles: directeur/enseignant, plus jeune / plus âgé, plus diplômé/moins diplômé…) Problème de culture: relation homme/femme par exemple: la mal compréhension de la société par rapport à la fréquence de rendez-vous ou de collaboration de deux personnes de sexes opposés, travaillant constamment ensemble

Résultats	
Caractéristique	Conditions non remplies
Enseignant de même école mais qui sont de différents backgrounds ou de statut à l'école	Enseignant se comportant comme compétents ou expérimentés et dévalorisant l'autre en le qualifiant de 'novice' ou vice versa Enseignants se laissant handicaper par l'âge

Source: Auteur

Les problèmes évoqués ci-dessus n'ont pas influencé les résultats de l'expérience. En effet, les enseignants les ont surmontés de par leur volonté et leur détermination à y faire face. Plus d'écoutes et de patiences les ont aidés. Certes, au niveau des enseignants, d'après l'entretien, il faut du temps pour que chacun fasse de plus amples connaissances, permettant ainsi à la confiance de s'installer. Ils ont trouvé la solution en travaillant d'abord entre collègues de même école. Ceci les a plus sécurisé pour les enseignants et voilà pourquoi travailler d'abord ensemble dans leur propre établissement était donc nécessaire avant de travailler entre différentes écoles. Ainsi, ils ont plus d'assurance, et évoluer mieux avec un groupe plus élargi après. Et aussi, voilà pourquoi des vœux ont été formulés pour des moments commun de détente ensemble pour en faire des moments de faire plus connaissance et de confiances.

Il a été observé aussi que la hiérarchie joue un rôle assez important dans le fonctionnement de la communauté de pratique, au stade où elle se trouve maintenant. Pour l'un des directeurs, nouvellement nommé et jeune, à plusieurs reprises, il exprime le besoin d'asseoir sa position de chef d'établissement et voudrait être ainsi le chef de file

de toutes activités entreprises dans son établissement. Toutefois, toujours pour lui, plus de connaissance est nécessaire pour une réelle reconnaisse de statut de chef d'établissement et d'initiateur d'innovations dans son établissement. Pour les deux jeunes animateurs, l'âge, leur manque d'expérience ainsi que leur statut à l'école étaient un handicap mais pas insurmontable. Ceci a été réconforté par le comportement imposant d'une des directrices du groupe, à la fois âgée et expérimentée. Elle collabore difficilement avec les autres, estimant sa position d'aînesse, elle réclame respect et considération spéciale. En effet, des aspects positifs sont observés pendant et après l'atelier sur le renforcement de la communauté de pratique des trois écoles qui nous intéressent, malgré les difficultés citée plus haut. Ces aspects sont rencontrés dans le travail même, mais aussi dans l'attitude des enseignants face au travail de la communauté de pratique.

De façon générale, des responsables d'établissements sont favorables à l'apprentissage et se proposent de travailler ensemble. Deux des directeurs d'école ont manifesté ouvertement leur volonté d'aller vers l'avant et de travailler dans l'optimisation de leur communauté tandis que l'autre y participe avec son propre rythme. Ils se sont concertés et ont envoyés tous leurs enseignants à participer à l'atelier. Ils se sont aussi arrangés à ouvrir les portes de leurs écoles pour l'organisation de l'atelier. Chaque chef d'établissement a donné du temps pour permettre à ses enseignants de réaliser les activités résultant de l'atelier. Dans l'ensemble, la majorité des acteurs de l'éducation reconnaissent l'intérêt de l'éducation et le mettent au profit de l'enfant. A plusieurs occasions, beaucoup ont cité des problèmes, mineurs ou majeurs.

Seulement, ils ont tous surmonté ces problèmes et ont travaillé au profit des enfants. Pour la plupart, le statut même d'école protestante confessionnelle est synonyme de valeur protestante, interprétée comme étant une façon de vivre et d'approcher les autres. Pour certains, elle est définie comme étant une solidarité ou une fraternité. Voilà pourquoi, collaborer et échanger avec les autres devrait être une manière de vivre et de travailler au sein d'une école qui prône les valeurs protestantes. Pour les autres, elle est synonyme de foi. C'est par cette foi qu'ils regardent leur travail. Ils reconnaissent qu'ils ont des difficultés en classe mais ils gardent la foi qui leur donne la force d'aller toujours plus en avant. Dans la pratique donc, cette valeur les a aidés à faire face à la plupart des problèmes relationnels rencontrés au sein de leur groupe de travail.

L'aspect encourageant de la communauté de pratique aussi est la volonté des enseignants à trouver des solutions face aux problèmes rencontrés. Les enseignants ont compris des raisons compliquant la collaboration qu'ils voudraient mettre en place. Des solutions pratiquent sont donc proposées. Des jeux et des moments de détente collectifs sont proposés pour installer un climat de confiance entre les enseignants. Les regroupements des enseignants de même classe entre les trois écoles aussi sont fortement recommandés. Cela leur permettra de reconnaître ses propres besoins et les besoins des autres de la même classe. En effet, il est plus facile d'échanger sur des sujets qui intéressent les personnes et qui les mettent plus ensemble. Pour certains enseignants, la communauté de pratique a dépassé le stade de l'institutionnel. En effet, ils n'entendent plus les moments officiels de la rencontre pour se voir et travailler ensemble, mais utilisent tous les

moments disponibles dont ils peuvent disposer. Il s'agit par exemple de la récréation ou même les moments personnels de l'enseignant comme les mercredi après-midi ou la fin de semaine. Pour le cas des écoles concernées par le programme, mis à part les directeurs de ces écoles, trois personnes qui se sont engagées à travailler avec leurs pairs ont été sollicitées à prendre la suite de la formation sur la communauté d'apprentissage. Ces personnes suivent déjà des programmes de formation poussées pédagogiques pour pouvoir mieux travailler dans le futur. Ils suivent de programme d'animateurs et œuvrent ensemble pour continuer à travailler sur la communauté de pratique. L'équipe est composée d'une jeune enseignante, d'un jeune directeur et d'une directrice d'un certain âge, avec plusieurs années d'expériences à son actif.

Enfin, tous les aspects de l'enseignement sont touchés par la communauté de pratique. L'aspect pédagogique est le sujet le plus fréquemment cité par les enseignants. Il s'agit de la préparation de leçon ou de l'organisation des examens. Mais, la gestion de classe aussi comme la résolution de problèmes spécifiques des enfants les intéressent beaucoup.

6

DISCUSSION

Dans les réflexions qui vont suivre, je discuterai de la contribution de mon intervention et de son évaluation en comparaison avec les savoirs qui servent de référentiel pour le problème sur lequel je me suis penché et réaliser cette étude.Comment mes résultats peuvent-ils être discutés dans le contexte du discours des sciences de l'éducation ? Plus loin, je vais réfléchir sur mes résultats des chapitres 4 et 5 à la lumière du discours élaboré au chapitre 2. La question de recherche de cette étude est: 'Renforcer la communauté de pratique des enseignants du niveau primaire FJKM' ; les résultats de l'étude pourraient être une solution pour améliorer la pratique enseignante.

En effet, la plupart des enseignants sont déjà en classe, ils ont déjà acquis chacun une forme d'enseignement qui leur est propre, et qui marche aussi des fois, ce qui est important alors c'est de pouvoir travailler un peu plus ensemble pour apporter plus de qualité dans l'enseignement et l'éducation qu'ils donnent déjà. La communauté de pratique est une communauté d'apprentissage où chacun apprend toujours individuellement, mais en même temps, en travaillant ensemble, en partageant ses expériences, ses astuces personnelles ou tout simplement en se posant des questions qui soulèvent des réflexions favorisant des dynamiques de groupe consolidant non seulement l'individu mais aussi le groupe. De cette façon, sans être obligé de quitter sa classe, l'enseignant s'améliorera tout en améliorant les autres membres et favorisant l'apport

qualitatif de l'enseignement qu'ils prodiguent. D'abord, je rappellerais les aspects les plus importants de mon intervention.Celle-ci a mis en évidence un concept sur la qualité de l'éducation qui dépend énormément de la qualité d'enseignement de l'enseignant. Dans cette intervention, j'ai essayé d'harmoniser le contenu et les dispositifs de la formation. En effet, puisque l'atelier vise justement à renforcer une communauté d'enseignants qui peuvent réfléchir, chercher et apprendre ensemble, j'ai mis le concept même de travail commun non seulement dans la théorie, mais dans la pratique même. J'ai donc essayé de respecter les critères d'un bon enseignant, spécialement sur l'activation du savoir et de l'intellect de l'apprenant par des tâches complexes et difficiles. J'ai choisi de les faire vivre dans une situation réelle de communauté d'apprentissage tout en les invitant à faire des réflexions sur cette méthode. Voilà donc pourquoi j'ai particulièrement fait attention à ce que chacun vive chaque étape de la communauté de pratique réelle, objectif du programme.

Comme dans le cas des élèves de Brown et Campione (1994, 1996, Brown 1992) avec son programme de FCL, les enseignants ont travaillé aussi en petit groupe (1) en faisant chacun des petites recherches sur le thème central ; la lecture, ensuite, ils ont échangé ce qu'ils ont trouvé avec les autres enseignants des autres groupes (2), et finalement, ils se sont concertés pour utiliser ce qu'ils ont trouvé dans des cas pratiques au sein de chaque classe (3). Mon plan de la formation a donc été de les faire vivre une réelle communauté de pratique, en faisant des recherches et des découvertes réelles dans un thème qu'ils ont choisi eux-mêmes de traiter. Néanmoins, limitant un trop grand champ du domaine

possible, je l'ai circonscrit aux problèmes de la lecture seulement. L'évolution du séminaire a montré qu'avec des démarches claires et comprises, une communauté de pratique peut être réalisée, et que l'on peut arriver à apprendre à produire des matériels pédagogiques utilisables après dans les classes. Mon évaluation a montré que les enseignants ont compris la démarche à suivre dans une communauté d'apprentissage et que c'est un des moyens d'apprentissage qui pourrait les conduire dans de meilleures pratiques de classe, améliorant ainsi la qualité de leur éducation. Plusieurs pistes s'ouvrent ainsi à eux pour que cette méthode ne se limite pas à la préparation des leçons mais aussi dans d'autres thèmes comme la gestion de classe ou la gestion des élèves en difficultés par exemple. Elle ne se circonscri pas non plus à une seule école, mais porte aussi sur l'organisation d'examens communs et des échanges entre les écoles voisines. Toutefois, il est évident qu'il y a encore des problèmes à considérer pour qu'une vraie communauté basée sur la volonté des enseignants, la seule qui pourrait être pérenne et favorable au développement de chacun s'impose.

Dans les prochains paragraphes, je vais mettre les sous-chapitres du chapitre 2 en relation avec mes résultats sur le plan du savoir et de la pratique.

6.1 Discussion sur la communauté de pratique

Entreprise commune

En travaillant sur le projet autour de la communauté de pratique au sein des écoles primaires d'Ambato, les trois caractéristiques de cette méthode ont pu être

vérifiées: l'entreprise commune, l'engagement mutuel et le répertoire partagé. Pour la première caractéristique, la plupart des participants ont montré un réel engagement commun dans le travail proposé, même si à la fin de la première journée, les participants étaient un peu déçus de ne pas recevoir tout de suite une réponse exacte à la question qu'ils ont posée au début de l'atelier. D'habitude en effet, les réponses aux questions posées au tout début d'une formation sont données toute-faite de la part des formateurs. Par contre avec la méthodologie qui leur est présentée, ils ont compris qu'il fallait travailler ensemble pour avoir une solution aux questions qu'ils se posent, et que les personnes ressources ne sont que des facilitateurs par rapport à des questions précises qui pourraient les aider.

Travaillant donc pendant trois semaines, ils ont pu produire ensemble une préparation spécifique pour chaque niveau de classe primaire. Pendant la discussion qui a suivi la présentation de ces productions et corroborée par l'entretien qui a eu lieu avec quelque uns d'entre eux, la collaboration a pu commencer et pourrait continuer. En tant qu'entreprise commune, tous les membres ont contribué à la réalisation de la tâche. Pour l'instant, la collaboration se fait assez timidement puisqu'elle ne s'est pas encore faite spontanément et directement entre les enseignants des trois écoles puisqu'elle s'est faite d'abord entre des personnes de même affinité: les enseignants des mêmes écoles d'abord avant d'aller plus loin dans de plus grand groupe. Des discussions et des échanges ont pu avoir lieu et chaque sous-groupe a pu présenter des fiches de préparation variées, différentes les unes des autres avec des spécificités que seules les expériences

et les compétences personnelles peuvent aider à produire. Certes, des difficultés d'ordre relationnel se sont présentées mais l'intérêt commun en faveur de la réussite de l'apprentissage a primé et a permis à chacun de fournir le meilleur de lui/elle-même. Dans la deuxième partie de l'atelier consacrée à la technique et aux échanges autour de la communauté de pratique, la plupart des participants ont témoigné avoir compris quelque chose et d'en savoir un peu plus dans le domaine de la lecture qui a été discuté. Ce résultat confirme donc que l'entreprise commune exprimée par Wenger (2000) est effectivement essentielle dans la bonne marche de la communauté de pratique, sans elle, peu de choses peuvent être réalisées.

Engagement mutuel

L'engagement mutuel aussi a été observé durant la phase de renforcement de la communauté de pratique. En effet, cet aspect fondamental de la communauté de pratique que Bielaczyc & Collins (1999) ont mentionné comme étant nécessaire pour permettre à des gens de plusieurs origines et d'horizons de se mettre ensemble et de travailler ensemble s'est avéré pertinent. Certes, il a été observé que les enseignants d'une même école ont pu se mettre ensemble plus facilement que ceux qui viennent d'écoles différentes. Mais en fait, cela justifie davantage les remarques de Wenger (2000) argumentant que les gens doivent se connaître assez bien pour savoir à qui ils ont à faire en cas de besoin d'échanger ou de demander de l'aide. Il va encore un peu plus loin en argumentant que la confiance est essentielle et qu'elle doit être mutuelle pour que les personnes qui sont ensemble se sentent à l'aise pour proposer des solutions ou exposer leurs problèmes et

contribuer dans le projet de la communauté. Ce qui a été observé met justement cela en évidence. Il y a une volonté exprimée par des enseignants d'organiser des sorties de détente, justement pour faciliter les approches des uns vers les autres et de tisser ainsi des liens entre eux. En effet, non seulement ils ont vécu une expérience où, plus d'affinités et de confiance leur a permis de travailler plus ensemble, mais aussi, ils ont compris que connaître l'autre leur permet de savoir ses compétences et cela facilite les approches et la communication avec cette personne. Dans l'entretien qui a été fait, deux personnes qui ont suivi les mêmes formations se rapprochaient plus que ceux qui n'ont eu aucune idée préalable sur la formation suivie. Enfin, les personnes de même fonction arrivent à mieux se rapprocher par rapport à deux personnes de différents niveaux d'hiérarchie. Par contre, à l'exemple d'un directeur et d'un enseignant, une personne d'une hiérarchie plus haute a plus de mal à travailler avec quelqu'un qui est un subordonné et vice versa.

La mise en commun des compétences

Finalement, la mise en commun des compétences de chaque individu est cruciale dans la bonne marche de la communauté d'apprentissage. Pour Bielaczyc& Collins (1999), la diversité des expertises de chacun est valorisée dans une communauté de pratique et cette diversité rend la communauté plus riche encore dans sa fonction de moyen d'apprentissage individuel et de production d'outils pédagogiques. Cette mise en commun de la compétence et des expériences des membres a été ressentie dans les expériences vécues des écoles d'Ambato. Durant la discussion des uns et des autres, pendant que chacun

exposait ses expériences et ses problèmes, des débuts de solutions ont pu être esquissés. Bien entendu, s'attendant à des solutions toutes-faites sorties des livres ou de la tête des formateurs, les enseignants ont commencé à chercher dans leurs propres répertoires et expérience et ont juste utilisé les personnes ressources comme des aides et des personnes qui répondent à des questions particulières qu'ils se sont posées.

L'aspect socioconstructivisme de la communauté de pratique

La communauté de pratique a démontré qu'effectivement le savoir est donc socialement négocié et construit sur la base des objectifs communs de la communauté et qu'effectivement, les gens apprennent mieux, non en assimilant ce qu'on leur dit mais plutôt dans un processus de construction du savoir (Bielaczyc & Collins, 1999). En effet, dans l'expérience, les trois écoles d'Ambato ont pu construire ensemble leur savoir. Ils ont pu produire des outils pédagogiques utilisables en classe. Les enseignants ont appris quelque chose sur le thème qu'ils ont choisi. Ils ont construit eux-mêmes leurs propres savoirs. Au début de l'atelier, beaucoup d'entre eux ont eu du mal à s'exposer devant les autres, mais après les différentes démarches qui leur ont permis de faire un petit pas un peu plus en avant selon leurs compétences et confiance, ils ont pu apprendre petit à petit et construire leur propre connaissance du sujet étudié. En effet, le fait de travailler ensemble, échangeant avec leurs pairs de nouvelles connaissances a permis la construction de nouveaux savoir-faire. Le double objectif de l'atelier a permis non seulement de réaliser déjà une première production qui pourrait être utilisée dans la salle

de classe, mais aussi d'apprendre en même temps à se connaître, à travailler ensemble, à s'organiser pour que chacun puisse apprendre. En expérimentant donc une vraie communauté de pratique, ils ont compris ses techniques, ses limites et ses avantages. Pendant l'entretien, l'objectif de la communauté de pratique ainsi que ses forces et ses limites ont été compris et de nouvelles façons de l'aborder sont déjà exprimées par les participants.

Apprendre à apprendre

La théorie citée et observée par Franck Smith (1988), concernant le fait de vouloir appartenir à un cercle de personnes désirées et par conséquent, la volonté d'apprendre et de se développer pour y accédera été observée pendant l'exécution du programme de la communauté de pratique. En effet, pour faire partie des enseignants qui savent enseigner, ils ont accepté de travailler ensemble et se sont efforcés de réaliser ce qu'ils pensent que les enseignants compétents arrivent à réaliser dans leurs classes. Pour certains, ce n'était pas évident puisque cela voudrait dire s'exposer, risquer de paraître incompétent. Mais, finalement, après des tâtonnements, la grande majorité des enseignants se sont prêtés au travail. Ils ont surmonté leur peur et leurs complexes pour y arriver.

L'aspect multiculturalisme de la communauté de pratique

Dans la communauté naissante du projet qui nous intéresse, le rôle de chaque membre est très important. En effet, la communauté de pratique veut que le rôle central soit tenu par la personne qui a le plus de connaissance

parmi de membres ou celui ou celle qui présente le plus d'intérêt au sujet parmi les membres (Bielaczyc & Collins, 1999). Cet aspect de la communauté de pratique est pour l'instant assez difficile à réaliser parmi la communauté qui vient d'être constituée et renforcée. En effet, habitués à travailler dans une société très hiérarchique, les enseignants ont tendance à se retrouver dans la même situation hiérarchique même dans leur milieu scolaire. Ils ont donc du mal à travailler ensemble sur un même pied d'égalité. Dans le cas spécifique de la communauté des enseignants malagasy, l'âge, les expériences et la position dans l'établissement définissent les statuts. A plusieurs reprises, le sujet autour du rôle revient à la charge dans les propos des personnes qui ont fait l'entretien. D'un côté, il devient un handicap pour ceux qui pensent détenir la 'légitimité' du savoir car cela empêche non seulement les autres de vraiment prendre part dans la communauté mais cela les empêche de se développer eux mêmes. Deux des enseignants qui suivent une formation avec un programme établi plutôt avec une formation des enseignants du primaire commente ce handicap. En effet, étant plus jeune et nouveau dans la profession, l'un est jugé comme une 'novice' et l'autre 'jeune'. Bien entendu, tous les deux ne réagissent pas de la même façon. L'un réagit soit par une 'légitimation' de sa position en voulant toujours être celui qui aura le plus de savoir, concrètement, en voulant être celui qui apporte plus d'innovations dans son école, soit tout simplement en faisant appel à sa position hiérarchique dans son école. L'autre par contre, réaffirme sa proposition d'enseignant, sans plus ni moins, et privilégie ainsi sa volonté d'apprendre plus en travaillant avec les autres. Apparemment donc, cela l'a aidé à approcher les autres

et à tisser de plus en plus de liens avec les enseignants pour qu'une vraie communauté de pratique soit constituée parmi eux. En effet, seule une personne a résisté à l'organisation de la communauté, et ceci n'a donc pas eu trop d'impacts sur la réalisation de l'apprentissage au sein de la communauté de pratique.

Les activités

En ce qui concerne les apprentissages, chaque participant s'est exprimé positivement en argumentant qu'ils ont tous appris quelque chose sur le thème choisi ainsi que sur le fonctionnement de la communauté de pratique. Sur le thème de la lecture, certains ont compris qu'il y a une méthode qui pourrait marcher, une méthode autre que ce qu'ils ont l'habitude de faire, une méthode que chacun pourrait expérimenter. D'autres ont compris que les méthodes sont multiples mais que ce qu'ils ont trouvé pourrait être plus efficace pour les élèves, mais que de toute façon, ils pourront les expérimenter et avoir encore des échanges sur son efficacité ou pas. Cet aspect rejoint le fait que les sous-groupes de recherche ainsi que chaque individu a sa propre façon d'aborder un sujet. Voilà pourquoi, il y a l'intérêt de bien s'organiser pour que chacun profite pleinement de l'autre (Scardamalia & Bereiter, 2006). Malheureusement, avec le temps qui est très limité, chaque étape n'a pas pu être réalisée correctement.

L'identité

L'aspect identité commune reste problématique pour certains enseignants. En effet, pour la communauté d'apprentissage, c'est le degré auquel les personnes jouent le rôle central et sont respectées par les autres

membres qui déterminent leur sens de l'identité (Lave & Wenger, 1991). Le rôle central étant joué par celui/celle qui contribue directement dans la réalisation des activités et la connaissance de la communauté. Ce rôle est donc variable. Dépendant du sujet à traiter, chaque membre de la communauté peut le jouer. Certes, pour les enseignants cités ci-dessus, ce rôle peut se développer, mais pour y accéder, seules les expériences acquises au cours des années peuvent aider la personne à y accéder. Parallèlement, l'identité commune existe dans la communauté d'apprentissage. En effet, en travaillant ensemble vers un but commun, la prise de conscience commune des expertises de chaque membre se développe, créant petit à petit une identité commune. Ce cas d'acquisition d'une identité commune est par contre observé chez beaucoup d'entre eux au fur et à mesure que le programme progresse. Des volontés de faire de plus amples connaissances entre les trois écoles, de préparer des examens communs ont été exprimés, par exemple, à plusieurs reprises.

Le discours

La communication et les échanges d'information ont pu s'établir grâce à la proximité de ces trois écoles qui ont travaillé ensemble. En principe, sachant les investissements à faire avec la communauté de pratique, chaque directeur d'école a mis du temps pour que ses enseignants puissent disposer du temps nécessaire pour réaliser toutes les activités nécessaires. Comme dans le cas de Brown and Campione (1994, 1996, Brown, 1992), les participants ont travaillé ensemble individuellement, puis d'un petit groupe dans chaque école pour finir en

grand groupe ensemble au niveau des trois écoles. La communication ainsi que les échanges d'information ont pu s'établir comme il le fallait. Seul des cas de problèmes de communication entre personnes de statut différent ont causé un problème mineur, qui n'a pas eu trop d'impacts sur le programme en général.

Les ressources

Comme c'est le cas de la communauté d'apprentissage, la communauté de pratique aussi a besoin de ressources pour apprendre et produire des outils pédagogiques (Bielaczyc et Collins, 1999). Dans l'expérience qui a été réalisée, au début, les enseignants ont encore du mal à utiliser les ressources dont ils peuvent disposer. Leurs premières tendances ont été d'utiliser les personnes ressources présentes comme des personnes qui peuvent répondre à leurs problèmes comme un enseignant ferait traditionnellement dans la classe. Ils s'attendaient à ce que la solution de leur problème de lecture soit donnée tout simplement. Une difficulté de se détacher des habitudes d'apprentissages frontales est donc fortement observée au début. Durant les trois semaines de recherches et travail sur la lecture aussi, personne n'est venue demander de l'aide aux personnes ressources, pourtant disponibles pour répondre à leurs questions. Cependant, pendant la mise en commun de la deuxième période de l'atelier, une évolution a été observée. Des questions et des propositions spécifiques sur des détails qui pourraient amener à améliorer la problématique enseignement de la lecture ont été observées. C'est là seulement qu'ils ont compris qu'eux aussi pouvaient être des ressources en amenant leurs propres expertises et leurs propres

astuces qui ont marché au cours de leurs expériences d'enseignants. Ce résultat est acquis grâce surtout aux questions et remarques pertinentes que les personnes ressources présentes ont su poser.

La connaissance

Dans la communauté d'apprentissage, le développement des compétences individuelles et collectives sont mises en exergues (Bielaczyc& Collins, 1999: 6). Pour ce faire, les membres doivent développer une connaissance profonde du sujet à traiter. Certes, les enseignants éprouvent tous cette volonté de maitriser leurs connaissances dans le sujet choisi, mais ces connaissances restent encore très relatives. Pour la plupart, ces connaissances restent très basiques. Cependant, pendant le deuxième jour de l'atelier, chacun a pu apporter une petite partie de la connaissance sur le sujet de la lecture traité qu'ils ont pu accumuler petit à petit au cours de leurs expériences. Encore une fois, les personnes ressources ont jouées des rôles essentiels dans la mise en valeur de ces expériences et connaissances personnelles des enseignants.

La production

La production n'est pas individuelle dans le cas de la communauté de pratique, elle est commune. Cependant, l'accent n'est pas mis sur la performance, une performance qui pourrait décourager ceux qui ne pourront pas y arriver. Le plus important est la production elle-même ainsi que les démarches qui ont conduit à sa réalisation (Bruner, 1996). Dans le cas du projet, il y a eu production. Elle est loin d'être parfaite, mais elle a pu être réalisée. C'est très important puisqu'elle a été réalisée au sein d'une communauté

qui a pu s'organiser et travailler ensemble. En effet, ces productions pouvaient être améliorées. Déjà pendant la première mise en commun au cours du deuxième jour de l'atelier, plusieurs remarques ont pu être dites pouvant apporter des améliorations à ces productions. Par ailleurs, la plupart ont montré tellement d'enthousiasme que les discussions et les échanges ont pu s'installer. La communauté de pratique peut donc vraiment favoriser une amélioration qualitative de l'enseignement.

Le rôle du facilitateur

Le rôle de facilitateur est joué par l'enseignant dans le cadre de la communauté d'apprentissage, par contre il est joué par celui qui détient le rôle central dans le cas de la communauté de pratique (Bielaczyc& Collins, 1999: 5). Dans le cadre du projet, ce rôle est tenu par moi, en tant qu'initiateur du projet. Les personnes ressources aussi se rendaient disponibles pour orienter et faciliter le travail de chacun et de chaque groupe. Seulement, ce rôle n'était pas très bien compris et utilisé au début. En effet, les enseignants s'attendaient à ce que moi, en tant que coordinateur joue, ainsi que les autres personnes ressources, le rôle de l'enseignant traditionnel de la classe ou du formateur classique. Malgré les explications que j'ai données, ils n'ont pas vraiment compris ce rôle. Après le premier jour alors et durant la production de l'outil de lecture, ils n'ont pas fait appel à nous. L'organisation s'est faite entre eux mêmes. Il fallait attendre le prochain atelier pour que les questions affluent de leurs parts, rendant ainsi nécessaires notre rôle en tant que vraiment facilitateurs dans le sujet à étudier. La conclusion est que l'organisation du travail peut se faire entre eux, mais

aller dans la profondeur du sujet, nécessite quelqu'un qui connait vraiment le sujet et qui sait comment orienter sa compréhension pour produire des outils utilisables ensuite.

L'apprentissage

Comme dans toutes formes d'apprentissages, et particulièrement dans le cas de la communauté de pratique, l'objectif est d'acquérir la culture de l'apprentissage. En produisant des 'novices' intelligents et des apprenants experts (Brown & Campione, 1998:). Il faudrait aussi donc que les enseignants deviennent des experts dans leurs propres apprentissages. Apparemment, cette attitude semble prendre forme, spécialement, pour les enseignants les plus jeunes. Au cours de l'entretien qui a été fait, ils ont montré une volonté et un courage d'aller encore plus vers l'avant.

6.2 Discussion sur le renforcement de la communauté de pratique des enseignants du niveau primaire FJKM dans le cas du projet

En général donc, l'objectif du renforcement de la communauté de pratique a pu être atteint dans le cas des écoles protestantes d'Ambato. Les enseignants ont compris ce que c'est que de travailler ensemble dans une communauté de pratique. Ils ont compris les démarches à suivre ainsi que les techniques de base qui accompagnent cette méthode d'apprentissage. Ils ont pu échanger autour d'un thème qu'ils ont eux-mêmes choisi à partir d'une discipline choisie. Bien entendu, collaborer n'est pas encore évident pour certains. Dans les entretiens et les échanges, certains participants estiment que le programme a été réussi et qu'il y avait une participation

des enseignantes et des enseignants parce que moi, la personne qui ai initié le programme, fais partie d'un niveau hiérarchique plus haut que les écoles locales. Bien entendu, cet avis n'est pas partagé par tout le monde. Au contraire, pendant l'entretien, des discussions ont pu être établis et ils ont pris part, et sont convaincus que c'est possible de dépasser l'aspect forcé de l'apprentissage et des collaborations. Des programmes de libre participation entre les trois écoles ont pu voir le jour.

Sur le plan de la réalisation d'un outil de travail pour la lecture, des fiches de préparation ont pu être élaborées. Bien entendu, ces fiches sont déjà un pas de plus pour les enseignants. C'est le début d'une collaboration qui pourrait les porter plus loin. La discussion est entamée entre eux. D'après l'entretien, certains d'entre eux n'attendent pas des réunions trop formelles mais utilisent déjà la récréation et les temps libres pour faire des échanges informels éclair. Pour d'autres, ils n'hésitent pas à frapper à la porte de quelqu'un pour demander des avis ou des conseils suivant les besoins. En tout cas, la démarche est acquise pour la plupart et il reste à voir l'évolution de cette petite communauté si on laisse libre champ à leurs propres initiatives.

D'après les entretiens qui ont eu lieu, les enseignants ont les mêmes intérêts, celui de mieux faire leurs enseignements, traduit par une bonne préparation de leçon et une bonne gestion de leur classe. C'est un sentiment qui est partagé entre eux. En effet, chacun et chaque école reconnaît y avoir de l'intérêt. Bien entendu, chacun le vit de façon différente: les uns le cherchent dans les formations qu'ils pensent trouver avec les occasions qui peuvent se

présenter, les autres dans les discussions qui peuvent se présenter, les autres dans les manuels scolaires ou dans les expériences des autres. Le degré d'intérêt qui se présente varie bien évidemment selon chacun. Parfois, ces intérêts peuvent les aider à dépasser leur peur ou leurs complexes.

Pendant les deux jours d'interventions et aussi l'intervalle qui sépare les deux périodes d'intervention, chaque enseignant s'est donné de lui/elle-même pour réfléchir et produire une fiche de préparation de leçon. Dans leurs propos, chacun a participé de façon visible ou dans l'ombre. En effet, plusieurs formes de participation se sont présentées, comme celles de façon anonyme où la personne n'est pas obligée de s'exposer. Ceci est observé au niveau des enseignants de même école ou de différentes écoles. Il faut noter que la participation anonyme trouve plus d'adhérents que les participations où les enseignants doivent s'exposer devant leurs pairs. L'intérêt commun de chacun est donc indéniable. Chacun veut faire son travail, bien faire ou faire au mieux son travail est indéniable. Seulement, il y a d'autres caractéristiques qui influencent ses intérêts.

Toutefois, la culture peut influencer cette communauté de pratique. Deux personnes de sexes opposés ont appelé à travailler ensemble. Comme tous les deux ont suivi une même formation et sont donc déjà initiés à travailler ensemble, ils sont appelés à se revoir pour faire des échanges et organiser leur formation de terrain. Mais le fait qu'ils sont tous les deux jeunes, célibataires, fait que cette rencontre ne se fait pas automatiquement. Il fallait qu'ils montrent un courage exceptionnel en dépassant cet

aspect culturel pour répondre à leurs intérêts communs pour l'éducation.

Les années d'expériences aussi peuvent empêcher les enseignants de poursuivre leurs intérêts pour l'enseignement. Cet état d'esprit peut atteindre à la fois ceux qui ont des expériences et ceux qui n'en ont pas. En effet, pendant l'entretien, le terme « novice » a été prononcé. Ce terme est évoqué parce que sa notoriété est contestée du fait qu'elle est nouvelle donc novice dans le métier. Cela voudrait dire, pour certains, être théorique. A contrario, ceux qui ont reçu une certaine formation pédagogique ou académique, même s'ils sont taxés de nouveaux venus peuvent surmonter ce complexe. Il faut remarquer ici que l'identité déjà prévue par Wenger (1999), devrait être travaillée davantage. En effet, c'est dans cet aspect personnalité que l'identité commune prend son sens. En effet, habitué à être respecté par rapport aux identités déjà acquises et respectées dans la société: âge, expérience, compétences avoir une identité commune n'est pas évident pour la plupart.

L'un des participants, chef d'établissement scolaire, a eu tendance à asseoir sa position en apportant tout: innovation ou formation. C'est ainsi qu'il pense être reconnu comme « leader dans son établissement ». Le cas d'un des chefs d'établissements aussi démontre le fait que la position d'un haut responsable de l'établissement peut influencer ses intérêts pour l'enseignement. En effet, bien que les enseignants puissent présenter les mêmes intérêts pour une bonne éducation, cela peut représenter un problème si les responsables de l'éducation s'y opposent ou se montrent récalcitrants vis-à-vis de l'innovation.

7

CONCLUSION

Avec cette étude, nous avons pu montrer que la communauté de pratique est un des moyens qui peut être utilisé pour atteindre la qualité de l'éducation. Elle est déjà utilisée dans plusieurs pays et dans divers contextes d'apprentissage, mais dans le contexte malagasy où elle est implémentée, apparemment cela a marché. D'un côté en effet, la communauté de pratique offre à chaque individu qui la compose la possibilité d'accéder à de nouvelles connaissances ainsi que la possibilité d'accroître la connaissance du groupe tout entier selon les questions qu'il se pose. Pour des enseignants qui n'ont pas pu étudier dans des formations initiales, la communauté de pratique offre donc une possibilité d'avoir de ses collègues des astuces ou simplement des aides qui devraient les aider à faire leur travail.

En tout cas, les résultats ont montré qu'il y a effectivement une dynamique qui est en train de s'installer dans les écoles où il y a eu les interventions. Il y a eu par exemple des rencontres entre eux, ou des collaborations non formelles entre des personnes qui en ressentent le besoin. Les résultats aussi ont montré qu'il y a un début de production de matériels pratiques à partir de ces rencontres. Chaque niveau a pu travailler indépendamment pour produire des fiches de préparation qu'ils peuvent utiliser chacun dans sa classe. Dans ce cas, des améliorations de la qualité de l'éducation peuvent être espérées. Des améliorations peuvent être espérées. De manière générale, la majorité

des enseignants éprouvent le besoin de vivre pleinement leur communauté de pratique, d'en profiter et d'en faire profiter les autres. Ils sont déjà engagés dans ce changement. En effet, ce sont eux qui sont à la base de la réussite de l'éducation. Il faudrait donc qu'ils progressent dans ce qu'ils ont choisi comme métier. En effet, les recherches ont montré que c'est l'enseignant qui joue l'un des rôles principaux dans le processus éducatif et que ses performances influencent beaucoup sur la réussite scolaire de l'étudiant. L'effet serait de d=O. 25 size équivalent d'une année de plus pour un étudiant avec un enseignant présentant de hautes performances devant un autre élève qui est avec un autre avec de pauvres performances (Slater, Davies & Burgess, 2009:2). Et pour optimiser encore plus ce travail, des chercheurs leur proposent de travailler ensemble dans une communauté de pratique où des questions vont être posées, où des évaluations vont être menées et discutées et des décisions sur la prochaine étape à suivre vont se prendre (Hattie 2012: 8). Il y a donc lieu d'espérer que cela va effectivement commencer à prendre racine avec ceux qui travaillent dans ce domaine de la communauté de pratique.

Pour la pratique, dans le cas malagasy, comme dans tous les cas d'ailleurs, un des points importants à prendre en considération est le contexte, général et particulier, où la communauté veut s'implanter. En effet, à Madagascar, une certaine catégorisation de la population, imaginaire ou réelle, influence et conditionne les relations des uns avec les autres. Souvent, non-dit, elle est souvent présente dans les relations de uns avec les autres: diversité ethnique, structuration en caste, ou autres (Rasamoelina, 2012). Notons aussi, que dans ce même contexte, le droit

d'aînesse a existé et existe toujours, surtout dans le milieu rural et traditionnel. Ce droit d'ainesse lui accorde le droit à la parole, synonyme de savoir et d'expérience. Certes, cette période traditionnelle est révolue, mais elle continue toujours d'influencer les membres de la communauté, même dans le milieu professionnel de l'enseignement. Cette forme de stratification peut aussi être présente dans les écoles sous forme de l'âge, de l'expérience, ou de l'origine. Seulement, l'éducation en général et l'éducation protestante en particulier, se doit de vivre l'éducation de qualité pour tous que l'une et l'autre prônent. En effet, il importe à l'Eglise FJKM de réaffirmer encore une fois, la valeur protestante qui était à la source de la création de ses écoles: la reconnaissance de la valeur de chaque être humain. D'ailleurs, le slogan de la FJKM confirme cette valeur accordée à l'homme: 'développer tout homme et de tout l'Homme'.

En effet, les études sur la communauté de pratique a démontré que les communautés d'apprentissage qui ont réussi sont les communautés où chaque membre est mis en valeur et apprécié de la même façon, une valeur qui est à la base de la foi chrétienne. Les responsables de l'éducation aussi en général, comme ceux des écoles protestantes aussi se doivent de favoriser cette reconnaissance de la valeur de chaque être humain, non seulement pour la réussite de sa communauté, mais pour la raison d'être de l'éducation en général.

Dans la pratique aussi, la possibilité de se documenter ou de faire appel à des personnes ressources est recommandée pour la réussite de la communauté de pratique. En effet, certains écoles et enseignants dans des zones reculées

sont dépourvus de moyens de documentation, ce qui les empêche de trouver des innovations ou des idées qui peuvent les aider dans l'exercice de leur fonction. Il faut noter ici que la plupart d'entre eux, dans le contexte malagasy ont des difficultés autres que la didactique et la pédagogie. Ils ont des difficultés d'ordre académique. En effet, la plupart d'entre eux ont tout juste fini le niveau lycée et deviennent des enseignants. De toute manière, dans le village où ils vivent, ils sont les plus diplômés, et ont fait le plus d'études. Dans ces cas-là alors, trouver les moyens pour leur permettre de renforcer ces lacunes tant académiques que pédagogiques est un grand défi à relever. Dans ce cas-là, sans encadrement et sans documentations, la méthode d'apprentissage et de travail proposé par la communauté de pratique sera d'une aide dérisoire. Il importe donc aux responsables de l'éducation en général, aux responsables de la direction nationale et régionale de l'enseignement FJKM, en particulier, de s'organiser ou de travailler avec des partenaires locaux et étrangers, afin de mettre à disposition de ces enseignants, toutes les ressources nécessaires, humaines ou matérielles, pour leur développement personnel ainsi que la croissance de chaque communauté.

Comme il a été démontré dans cette étude, la réussite d'une communauté de pratique dépend aussi des techniques et des organisations utilisées. Il faudrait alors que des séances de formations sur la communauté de pratique soient organisées par les responsables de l'encadrement des enseignants, dans les formations initiales ou continues. Cela va les aider à pérenniser leurs formations et contribuera à la réussite de l'amélioration qualitative de l'enseignement.Pour la formation continue,

il faudrait identifier ceux qui s'intéressent le plus à la méthode de la communauté de pratique plus que d'autres et qui voudraient aller plus loin. La communauté de pratique devrait avoir besoin d'un animateur ou d'un leader si elle veut s'implanter dans un cercle plus grand. En effet, il faudrait définir son rôle pour savoir si les responsables hiérarchiques peuvent déjà l'assumer ou s'il faudrait former des animateurs. Il faudrait aussi que les responsables des écoles, les directeurs et les responsables pédagogiques, réalisent l'importance des communautés de pratique. En effet, l'organisation des rencontres, la mise à disposition du temps nécessaire aux échanges ou même des matériels sont des possibilités que les chefs d'établissements peuvent accorder.

Pour la science de l'éducation, la communauté de pratique offre la possibilité d'encourager les enseignants à se mettre ensemble et à produire ensemble. Toutefois, il faut reconnaitre que cela reste difficile pour eux quand ils ont les mêmes difficultés. Dans ces conditions, il faudrait que la communauté de pratique soit accompagnée par d'autres formes de formation ou d'échanges pédagogiques. Les intenses demandes d'assistance de leur part ont été démontrées. En effet, avec des enseignants qui pensent déjà réussir leur enseignement et ont confiance dans la façon dont ils exercent leur métier, il serait difficile de les dissuader du contraire sans de bonnes raisons, et ces raisons devraient être des raisons pédagogiques. Dans ces cas-là, la communauté de pratique va y apporter plus de confusion. Les chercheurs devraient faire plus de recherches dans ce domaine pour que la communauté de pratique soit de plus en plus développée pour être au secours des écoles qui en ont le plus besoin.

Finalement, la communauté de pratique pourrait constituer une solution au problème qualitatif de l'éducation à Madagascar et dans les établissements protestants FJKM en particulier. Face à ces défis d'une éducation de qualité, les dirigeants de l'enseignement protestant FJKM doivent imaginer un moyen de former leurs enseignants. Mathématiquement, former ensemble et de façon systématique les milliers d'enseignants déjà en fonction sans formations initiales s'avère très difficile. La communauté de pratique n'est pas une solution miracle dans la recherche de la qualité de l'enseignement. Pour vraiment être efficace, ils ont besoin de maîtriser tous les aspects du leur métier, allant de la préparation des leçons, la gestion des classes et même la maîtrise des disciplines aux programmes scolaires. Renforcer la méthode de la communauté de pratique par d'autres sujets de formation continue deviendrait donc une option envisageable et, dans ce cas, la communauté de pratique deviendrait un moyen d'accompagnement et de pérennisation des acquis de ces formations.

Dans une de ses célèbres citations, Isaac Newton a dit, 'lorsque deux forces sont jointes, leur efficacité est double'. Il se pourrait qu'il pense force physique, mais dans le cas de l'éducation aussi, ce constat peut s'avérer vérifiable. L'enseignant est avant tout une personne et, dans la plupart des cas, une personne qui donne plus qu'elle ne reçoit. Cependant, on lui demande de donner un peu plus, de travailler un peu plus et de produire un peu plus en qualité. Avec peu de bagage intellectuel pour la plupart dans notre cas national, et pas assez de bagage pédagogique, ils ont du mal à remplir la tâche complexe qu'on leur assigne. Ils ont besoin de plus d'efficacité et de plus de force pour y

arriver. Ils ont besoin de soutien et les collègues de travail pourront le faire pour eux. Le chemin vers la qualité est long pour eux mais le fait de le partager et de le discuter ensemble est déjà une manière d'emprunter le chemin qui y mène. Une éducation ne peut être de qualité si tous les aspects qui la composent ne sont pas de qualité. En effet, la vraie qualité de l'éducation n'est pas seulement de réussir aux examens ou de passer dans la classe supérieure. Une éducation de qualité c'est celle qui permet d'encadrer des enfants qui vont vivre mieux dans leur vie présente et future. Pour Henry Bordeaux, « l'éducation n'est, en somme, que l'art de révéler à l'être humain le sens intime qui doit gouverner ses actes, préparer l'emploi de ses énergies et lui communiquer le goût et la force de vivre pleinement » (Bordeaux, 1918), raison pour laquelle, les enseignants, pièces maîtresses dans l'éducation des enfants, devront s'offrir la même ambiance de travail et une bonne manière de vivre dans le milieu où ils exercent leur métier: vivre et faire vivre aux autres la même chose.

APPENDIX

Annexe 1: Plan didactique sur le renforcement de la communauté de pratique, atelier 1

Schedule

Thème : Renforcement de la communauté de pratique des trois écoles protestantes FJKM voisines d'Ambato par le travail collectif sur le problème de la lecture

Place: Ecole Primaire FJKM Vohitsoa

Date: 23 janvier 2015 **Heure:** de 08-17 heure

Sujet	Comment	Matériels	Qui	Temps	Temps total
Bienvenue	La directrice souhaite la bienvenue et introduit brièvement son école		Directrice de Vohitsoa	5	08.30
Culte	Un culte (cantique, prière et lecture du psaume ou le verset du jour de la FJKM)		Un pasteur de l'une des écoles hôte	15	08.35
Organisation générale	Organisation générale : - Introduction générale - Explication de l'objectif de l'atelier o Travail sur la communauté de pratique o Application sur un sujet dans le domaine de la lecture		Faly	10	08.50

Sujet	Comment	Matériels	Qui	Temps	Temps total
Se connaître	**Jeux** : découvrir qui est qui. Chaque participant est invité à s'approcher de quelqu'un qu'il ne connaît pas encore, à se faire connaissance et à le présenter pendant la présentation générale.		Benjamin (une des personnes ressources de la FC)	30	09.00
Se situer par rapport à la communauté de pratique ou d'apprentissage ou la forme de collaboration qui existe dans chaque école Code : L pour lecture, CP activités spécifiques et réflexion sur la communauté de pratique					

Sujet	**Comment**	**Matériels**	**Qui**	**Temps**	**Temps total**
CP : Réflexion sur la forme de collaboration qui existe dans chaque école	Brainstorming sur la forme de collaboration ou d'échanges qui existe dans chaque école à partir de la question : 'quelles sont les formes de collaboration ou d'échanges que vous faites et comment est-ce que cela se passe?'. (Chacun est invité à s'exprimer sur les formes de collaboration ou d'échanges qui existent entre les enseignants ou au sein de l'école, sur n'importe quel aspect de collaboration (social, pédagogique…)	PPP	Faly	40	09.30
Pause				15	10.10
Comprendre la communauté de pratique en réfléchissant sur les problèmes rencontrés par les enseignants sur la compétence en lecture des élèves					

Sujet	Comment	Matériels	Qui	Temps	Temps total
L : Comprendre le problème de l'enseignement de la lecture	Brainstorming sur la question : enseigner la lecture, en quoi est-ce que c'est compliqué ? Pourquoi ? (Il s'agit d'introduire le thème à discuter pendant l'atelier : la lecture. Il s'agit de laisser chacun à s'exprimer sur son problème de l'apprentissage de la lecture ou des problèmes des élèves concernant la lecture). Chacun écrit sur un papier carton ce qu'il pense. Chacun dépose le papier carton sur une grande table et explique son problème ou le problème que les enfants rencontrent. Organiser les papiers : mettre ensemble ce qui présente des points communs.	Tableau Papier carton Markers table	Aimée Claire (une des personnes ressource de la FC)	90	10.25

Sujet	Comment	Matériels	Qui	Temps	Temps total
L : Réflexion sur la source du problème	Travail en sous-groupe : chaque sous-groupe est invité à réfléchir sur la source des problèmes citée plus haut Mise en commun : les sources du problème de la lecture sont répertoriées	Papier carton	Faly	50	11.55
L : Classification des problèmes	Travail en sous-groupe : chaque sous-groupe réorganise les sources de problèmes trouvées sous différentes catégories.	Flipchart	Faly	40	12.45
Pause déjeuné				1.15	
L : Priorisation des problèmes		Flipchart	Faly	40	14.00
L : le choix des enseignants		Agreement		60	14.40
L : Recherche		Documents, PR	Personnes ressources	90	15.40
L : clôture		Documents, PR	Personnes ressources	30	16.10

Annexe 2: Plan didactique sur le renforcement de la communauté de pratique, atelier 2

Schedule

Thème : Renforcement de la communauté de pratique des trois écoles protestantes FJKM voisines d'Ambato par le travail collectif sur le problème de la lecture

Place: Ecole primaire protestante FJKM Anosy, Ambato

Date:11 février 2015

Heure: de 13.00 à 17.00 heure

Sujet	Comment	Matériels	Qui	Temps	Temps total
Bienvenue et organisation générale			Faly	20	13.00
Compte rendu sur le travail fait avec la lecture					
L : Rappel de la dernière séance	Grand groupe	PPP	Faly	30	13.20
L : compte rendu des productions qui ont été demandées	Grand groupe : discussion, remarques et commentaires des partici-pants			60	14.20
Comprendre la communauté de pratique en réfléchissant sur les problèmes rencontrés par les enseignants de la classe de sixième sur la compétence en lecture des élèves					
Code : L pour lecture, CP activités spécifique et réflexion sur la communauté de pratique					

Sujet	Comment	Matériels	Qui	Temps	Temps total
CP : Les différentes démarches à suivre de l'adoption d'un sujet à la mise en commun	Brainstorming et présentation	Flipchart	Faly	60	15.20
CP : Réflexion sur le rôle de chacun dans une communauté de pratique	Brainstorming				
CP : Réflexion sur les aspects interactionnelle et relationnelle de la communauté de pratique : communication et rôles	Présentation	PPP	Faly	60	16.20
CP : Présentation de la communauté de pratique				30	16.50
Clôture				10	17.00

Annexe 3: Le plan de l'entretien

Logistique: Camera, dictaphone c

Date de l'entretien: 12 juin 2015

L'endroit de l'entretien : Lycée FJKM Fitiavana

Les participants potentiels à l'entretien : cinq personnes qui ont participé à l'atelier sur le renforcement de la communauté de pratique des enseignants FJKM du quartier d'Ambato, composé d'enseignants, de directeurs d'écoles et de personnes ressources.

L'objectif de la recherche:

- Déterminer les attitudes des enseignants vis à vis de la communauté de pratique
- Apprendre où en sont-ils dans la collaboration dans une communauté de pratique

Profile des participants:

- Des enseignants du niveau primaire des établissements FJKM
- Des personnes ressources du niveau primaire qui ont participé à l'atelier de renforcement de la communauté de pratique

Thème à découvrir:

- Les expériences des enseignants sur leurs libres collaborations entre eux
- Les expériences des enseignants dans des collaborations guidées

Organisation du temps:

Introduction:	5 mn
Organisation général de l'entretien:	5 mn
Discussion:	70 mn
Clôture:	10 mn

Objectif de la session:

Je vous remercie pour votre présence aujourd'hui à cette session d'entretien. Vous me connaissez déjà, je suis RaharinaivoFalimanana. Je vais servir de modérateur de l'entretien aujourd'hui. Notre session va durer à peu-près une heure et demie. Comme je ne suis pas un enseignant dans vos écoles, je voudrais connaitre d'avantages sur la vie des écoles maintenant. Comment est-ce que cela va se passer?

Dispositions:

Vidéo
Des observateurs vont aider à écouter et à prendre notes

Plan du rapport

Introduction: des participants

Procédure:

Il n'y a pas de faux ni de juste
Soyez honnête, je voudrais savoir ce que vous pensez de la communauté de pratique.

Nous voulons écouter chacun de vous.

Une personne devrait parler à la fois

Il n'y aura pas de pause officielle.

Question initiale	Information introduction	Comment vous vous sentez au milieu de l'année scolaire? Comment faites-vous pour préparer votre leçon? Probe: comment?
Question de contraste	Encourager les participants à penser dans des cas extrêmes	Qu'est ce qui fait d'une leçon, une bonne ou une mauvaise leçon? Qu'est-ce que vous faites après que vous avez rencontré des difficultés avec vos élèves? Comment est-ce que vous vous sentez quand vos collègues vous demandent des aides ? Est-ce vous vous sentez bien quand vous avez donné une bonne leçon et est-ce que vous êtes prêt à le donner aux autres? Probe: comment?
Prompts and probes questions	Pour permettre aux participants d'aller encore plus en profondeur dans une idée	Est-ce que vous pouvez dire un peu plus dans ce sens-là? Qu'est-ce que vous entendez quand vous dites que la classe a échouée? Qu'est-ce que vous entendez quand vous dites que travailler ensemble est compliqué? Probe: Comment?

Clôture: est-ce que quelqu'un veut ajouter quelque chose?

Je vous remercie

REFERENCES

Bielaczyc, K. & Collins, A. (1999). *Learning Communities: A reconceptualization of educational practice*. In C. M. Reigluth (Ed.), *Instructional Design Theories and Models*, Vol. II. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bohnsack, R., Pfaff, N.,& Weller, W. (eds.) (2010). *Qualitative Analysis and Documentary Method in International Research*. Opladen/Farmington Hills, MI: Barbara Budrich.

Bordeaux, H. (1918). *Les pierres du foyer*. Paris: Librairie Plon.

Bruner, J. C., (1996). *The culture of education.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brown, A. L.,& Campione, J. C. (1994). *Psychology theory and the design of Innovative Learning environments: On procedures, principles, and systems. In* L. Schauble& R. Glaser (Eds.)*. Innovations in learning: New environments for education.* Manhaw N. J. Lawrence Erlbaum Associates.

Brown, A. L.,& Campione, J. C. (1996). *Guided discovery in a community of learners*. In K. McGuilly (Ed.) *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom participate*. Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books.

Burnard, P. (1991). A method of analyzing interview transcripts in qualitative research. *Nurse Education Today* 11, 461-466.

Burnard, P. (1996). Teaching the analysis of textual data: An experiential approach. *Nurse educationtoday* 16.

UNESCO. (2000). Cadre d'action de Dakar (2000). France, Place de Fontenoy: UNESCO.

Cavanagh, S. (1997). Content analysis: concepts, methods and applications. *Nurse researcher* 4, 5-16.

Chinn, P. L. & Kramer, M. K. (1999). *Theory and nursing a systematic approach*. St Louis: Mosby Year Book.

Cole, F. L. (1988). *Content analysis: process and application.* Clinical nurse specialist 2 (1), 53-57.

Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis. A user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge.

Downe-Wamboldt, B. (1992). *Content analysis: method, applications and issues. Health care for women international* 13, 313-321.

Government Accommodation Office (GAO)(1996). *Content Analysis: A Methodology for Structuring and Analyzing Written Material*. United States General Accounting Office, Washington DC.

Graneheim, U. H., &Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse education today* 24, 104-112.

Guthrie, J., Yongvanich, K. &Ricceri, F. (2004). Using content analysis as a research method to inquire into intellectual capital reporting. *Journal of intellectual capital* 5, 282-293.

Hattie, J. A. C. (2012). *Visible learning for teachers*. London, UK: Routledge.

Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Newbury Park:Sage Publication.

Kyngas, H. &Vanhanen, L. (1999). Content analysis (Finish). *Hoitotiede* 11, 3-12

Lauri, S. &Kyngas, H. (2005). *Developing nursing theories (Finnish: HoitotieteenteorianKehittaminen)*. Vantaa, Finland:WerneSoderstrom, Dark Oy.

Lave, J. &Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation.* Cambridge: Cambridge University Press. Published in 1990 as Institute for research on learning report 90-0013.

McCain, G. C. (1988). Content analysis: a method for studying clinical nursing problems. *Applied nursing research* 1 (3), 146-150.

Morse, J. M. & Field, P. A. (1995). *Qualitative research methods for health professionals*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications.

Neundorf,K. (2002). *The content analysis in qualitative guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage publications Inc.

Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.

Polit, D. F & Beck, C. T. (2004). *Nursing research. Principles and methods*., Philadelphia, PA: Lippincott Williams & Wilkins.

Rasamoelina, H., (2012). *Croyance et instrumentalisation à Madagascar.* Antananarivo: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Robson, C. (1993). *Real world research. A resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford:Blackwell Publishers.

Sandelowski, M. (1993). Theory unmasked: the uses and guises of theory in qualitative research. *Research in nursing & health* 16, 213-218.

Saving- Baden, M. & Howell Mayor, C. (2013). *Qualitative Research, The essential guide to theory and practice*. London and New York: Routedge.

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (2006). *Knowledge building: Theories, pedagogy, and technology*. In K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences.* New York: Cambridge University Press.

Scardamalia, M.,& Bereiter, C. (1994). Computer support for knowledge-building communities. *The Journal of the Learning Sciences*, 3(3), 265-283.

Slater, H., Davies, N.,& Burgess, S. (2009). Do teachers matter? Measuring the variation in teacher effectiveness in England. *Centre for Market and Public Organisation Working* Series No. 09/212.

Smith, F. (1988). *Joining the literacy club*, Portsmouth NH: Heineman.

Surian, M. A.&Raharinaivo-Falimanana, J. (2011). Un service de formation continue à Madagascar: entre analyse de pratique et expérimentation de

dispositifs de formation. *Savoirs et formation*. No 80, p. 40-49.

Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. Bristol: Palmer PA.

UNESCO (1990). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux.* New York:UNESCO.

UNICEF Annual report 2013 (2014). USA: New York, NY 10017.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. London: Harvard University Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning; Meaning, and Identity.* Cambridge: MA: Cambridge University Press.

Wenger, E., (2000). *Communities of Practice and Social Learning Systems*, volume 7. London, Thousand Oaks, CA and New Delhi.

Abstrait

Cette étude porte sur l'application de la communauté de pratique au niveau professionnel, en particulier le cas des enseignants du primaire dans le système éducatif malgache. Les communautés de pratique sont des communautés de personnes engagées dans un apprentissage collectif. Dans cette étude, des enseignants de trois écoles primaires voisines ont participé à une formation dans laquelle ils ont développé une véritable communauté de pratiques dans leurs écoles sous la supervision du chercheur. Les enseignants ont également découvert des outils pour créer des communautés de pratique. L'intervention a été évaluée à l'aide d'entrevues auprès de groupes de discussion avec certains enseignants ayant participé aux ateliers. L'étude conclut que les communautés de pratique représentent un mécanisme efficace pour soutenir le développement professionnel des enseignants, en particulier après un manque de formation initiale.

Jocelin RAHARINAIVO FALIMANANA est né en 1972 à Antananarivo (Madagascar). Après des études à l'Université et à l'École normale supérieure d'Antananarivo et, récemment, à l'Université de Bamberg en Allemagne, il travaille comme directeur et chef de projet pour la formation des enseignants des écoles FJKM de Madagascar.

Abstract

This study focuses on the application of the community of practice at the professional level, in particular the case of primary school teachers in the Malagasy education system. Communities of practice are communities of people, who are engaged in collective learning. In this study, teachers from three neighboring primary schools participatedin a training in which they developed real community of practice in their schools under the supervision of the researcher. Teachers also learned about tools to build communities of practice. The intervention was evaluated using focus group interview with some of the teachers, who had participated in the workshops. The study concludes that communities of practice represent an effective mechanisms to support teachers' professional development, especially after lack in initial training.

Jocelin RAHARINAIVO FALIMANANA was born in Antananarivo, Madagascar in 1972. After studies at the University and the Ecole Normale Supérieure of Antananarivo and recently at the University of Bamberg in Germany, he works as a principal and a project manager for the training of teachers for the FJKM schools of Madagascar.

Printed by PROGRAPH LTD
P.o. Box: 1882 Kigali-Rwanda
Tel: (+250) (0) 788303889
E-mail:hakizae2007@yahoo.fr