

Les dynamiques d'apprentissage au sein des communautés de pratique

Par Joël Nadeau
1^{er} juin 2018

DOCUMENT DE TRAVAIL – Version 1.2

Table des matières

Introduction	4
1. Définition des communautés de pratique	5
1.1. Définition générale	5
À propos des communautés de pratique virtuelles	6
1.2. Contexte d'intérêt envers les communautés de pratique.....	7
Gestion des connaissances	7
Productivité en entreprises	8
Apprentissage et collaboration dans divers contextes.....	9
1.2. Définition de concepts complémentaires	10
Engagement mutuel, entreprise commune et répertoire partagé	10
Négociation de sens, participation et réification.....	11
Construction d'identité	12
1.4. L'apprentissage dans les communautés de pratique.....	13
Connaissances explicites et tacites	13
Apprentissage organisationnel.....	14
Comment stimuler l'apprentissage	15
1.5. Limites et enjeux	16
2. Conditions favorisant l'apprentissage	17
Prendre le temps.....	18
2.1. Une conception évolutive et propice à l'apprentissage	18
Des jeux d'équilibre.....	19
Le domaine.....	19
Composition et rôles	20
Typologie	21
Grille des caractéristiques structurelles	22
Rédaction d'une charte.....	23
Évolution de la communauté	23
2.2. Un environnement et un contexte organisationnel favorables	24
2.3. Des outils numériques appropriés	25
2.4. Une animation soutenue	26
Rôles liés à l'animation.....	27
Qui porte l'animation.....	27
Approches et techniques	28

Posture	30
Soutien à l'animation	30
2.5. Des coopérations entre les communautés de pratique	31
2.6. Une évaluation au service de l'évolution.....	33
Difficultés liées à l'évaluation	33
Quoi évaluer.....	34
Analyse en fonction du contexte	36
Méthodes d'évaluation	36
3. Questions à approfondir.....	38
Conclusion.....	43
Bibliographie.....	44

Introduction

Cette synthèse de connaissances propose un regard sur les processus permettant de stimuler l'apprentissage et la collaboration au sein d'une communauté de pratique (CdP) ainsi que dans une constellation de CdP.

Une première partie, plus théorique, permet de mieux comprendre ce qu'est une CdP, de définir quelques concepts qui y sont liés, ainsi que de comprendre les mécanismes de partage, d'acquisition, de transformation et de création de connaissances. Des conditions facilitant l'apprentissage sont présentées dans la deuxième partie, qui se veut plus pratique. Il est notamment question de la conception, de l'animation et de l'évaluation des CdP. Des constats transversaux ainsi qu'une liste de questions méritant un approfondissement sont présentés dans la troisième et dernière section.

Notons d'emblée que ce texte ne vise pas à faire la promotion des CdP comme une solution répondant à tous les besoins d'apprentissage. Les CdP sont appropriées dans certains contextes seulement et leur succès s'appuie sur un grand nombre de conditions.

Ce document s'appuie sur une revue de littérature regroupant une quarantaine de sources sélectionnées, dont un document de référence rédigé par Étienne Charles Wenger, des articles scientifiques, des études de cas (dont certaines rédigées au Québec) et quelques guides. Si la bibliographie n'est pas une liste exhaustive des ouvrages s'intéressant aux CdP, elle permet néanmoins de dégager une diversité de points de vue sur le sujet et elle permet de couvrir différents contextes.

Notes à propos de ce document

Notons que ce rapport de lecture est à l'origine réalisé dans le cadre d'un DESS en formation à distance à la TÉLUQ. Il est également rédigé pour répondre à des besoins liés au projet Passerelles, porté par l'organisme Territoires innovants en économie sociale et solidaire (TIESS).

Il est souhaité que ce document de travail puisse être approfondi par l'apport d'un comité de lecture et qu'une version bonifiée soit éventuellement diffusée. Dans cette perspective, je vous invite à me communiquer vos commentaires et idées.

Merci à Cathia Papi pour ses commentaires.

Joël Nadeau - joel.nadeau@tiess.ca

1. Définition des communautés de pratique

Cette première section propose un tour d'horizon des différentes définitions des CdP et de quelques concepts connexes. Elle présente également une description des processus d'apprentissage au sein des CdP. S'y ajoutent quelques notes concernant le contexte justifiant l'intérêt porté aux CdP, un phénomène rependu mais qui a surtout été étudié en entreprise. La section se termine sur des réflexions quant aux limites et enjeux relatifs aux CdP.

1.1. Définition générale

La définition même du concept de CdP fait l'objet de peu de divergences entre les auteurs, chacun y allant néanmoins de certaines précisions en fonction de son angle d'analyse et de ses observations. Notons d'emblée que l'emploi du terme « communauté de pratique » est contesté en français, puisqu'il est considéré comme un calque de l'anglais « community of practice » (CoP). L'Office québécois de la langue, qui explique qu'une communauté est composée d'individus et non de pratiques, propose plutôt d'utiliser le terme « communauté de praticiens ». Le présent document utilise néanmoins « communauté de pratique », puisque ce terme est largement utilisé et reconnu.

La manière la plus fréquentes de définir une CdP est celle proposée par Wenger, McDermott, & Snyder, en 2002 : « groupe de personnes ayant en commun un domaine d'expertise ou une pratique professionnelle, et qui se rencontrent pour échanger, partager et apprendre les uns des autres, face-à-face ou virtuellement ».

Certains, comme Tremblay (2002), ajoutent que l'intérêt commun pour un sujet donné peut également constituer un élément moteur de la constitution d'une CdP. Paré et Francoeur (n.d.) parlent de « domaine » partagé, sans lequel la communauté n'est qu'un groupe d'amis. Eux aussi précisent que ce domaine peut être autre qu'une profession, tel « un corpus de problèmes récurrents au sein d'une organisation » (p. 3). Une CdP peut naître « du désir et un besoin de partager des problèmes, des expériences, des modèles, des outils et les meilleures pratiques », écrit Tremblay (2005), ou encore de la volonté de développer de nouvelles connaissances et pratiques.

Kimble et Wright (2005) expliquent que l'élément déclencheur des échanges provient souvent d'un problème à résoudre amené par l'un des participants auquel les autres membres contribuent, au travers des anecdotes et expériences personnelles. Au-delà de la transmission de faits ou de connaissances codifiées, les interactions, le coapprentissage, l'avancement des pratiques et la création de connaissances constituent la réelle valeur des CdP. Ces dynamiques permettent, selon l'Agence de la Santé et des Services de la Montérégie (2010), l'émergence d'une « intelligence collective » pour résoudre des problèmes communs.

Ainsi les participants partagent des préoccupations, des interrogations, des réflexions, des anecdotes, des connaissances, des expériences et ils apprennent au travers des interactions plus ou moins soutenues. Au fil du temps, les membres constituent une

mémoire collective et ils cherchent à approfondir les connaissances partagées ou à en créer de nouvelles. Une CdP peut également contribuer à générer des innovations (Dubé, 2004; Langelier, 2005; Tremblay, 2006; Wenger, 2005).

Les communautés sont spontanées, c'est-à-dire issues de la volonté des participants, ou encore intentionnelles, c'est-à-dire mises sur pied par une organisation avec des objectifs et mandats prédéterminés (Boisvert, 2012; Bourthis et Tremblay, 2004; Centre Saint-Pierre, 2013; CEFRIO, 2005; Paré et Francoeur, n.d.). La forme des CdP peut varier grandement, selon Paré et Francoeur (n.d.), en termes de grandeur (de deux personnes à plusieurs milliers), de durée (la plupart étant permanentes), de dispersion géographique, d'homogénéité des membres et de son rapport à l'organisation d'attache s'il y a lieu (reconnues ou non, institutionnalisée ou non). Tremblay (2004) ajoute que les CdP peuvent être fermées, si elles sont réservées à des experts par exemple, ou ouvertes, donc accessibles en fonction de l'intérêt des participants. Comme il en sera question dans la deuxième partie, chacune de ces caractéristiques peut amener des défis de nature différente pour la vitalité du groupe (Dubé, Bourhis et Jacob, 2006).

Les CdP n'ont généralement pas de livrables prédéfinis. Elles se distinguent ainsi des groupes de travail, des équipes de travail ou des équipes de projet (Davel et Tremblay, n.d.; Dubé, 2004; Probst et Borzillo, 2007; Wenger, 2005), qui doivent généralement atteindre des résultats précis pour l'organisation, dont la composition est parfois déterminée par la direction et dont la durée de vie est parfois limitée au mandat qui leur attribué. La CdP continue quant à elle à exister au-delà de la livraison de résultat, et elle «perdure aussi longtemps que le thème est pertinent pour l'organisation et qu'il y a de la valeur et un intérêt pour les membres à apprendre ensemble » (Probst et Borzillo, 2007, par. 6).

Les CdP ne sont pas non plus des clubs sociaux, des réseaux informels ou des forums de discussion (Agence de la Santé et des Services de la Montérégie, 2010; Davel et Tremblay, n.d.; Wenger, 2005), dont la finalité serait par exemple la collecte et la circulation d'informations, sans objectif d'apprentissage ou de développement des aptitudes. Tremblay (2005) remarque néanmoins que la frontière entre les différentes formes de regroupement peut parfois devenir ambiguë.

À propos des communautés de pratique virtuelles

De nombreuses CdP utilisent des outils numériques, synchrones ou asynchrones, pour réaliser leurs activités, en tout ou en partie. L'augmentation de l'usage des outils numériques aurait d'ailleurs contribué à l'essor de l'intérêt envers les CdP, selon Dubé (2004).

Les communautés qui utilisent majoritairement des outils numériques pour faciliter leurs échanges sont généralement désignées comme des « communautés de pratique virtuelles » (virtual community of practice). L'Office québécois de la langue française recommande l'emploi du terme « communauté virtuelle de praticiens ». D'autres critiquent l'emploi du terme virtuel, un adjectif qui se réfère au mode de communication

plutôt qu'à la communauté, qui elle est bien réelle. Bourhis et Tremblay (2004) proposent l'expression « communauté de praticiens travaillant à distance ».

Cette distinction n'est peut-être plus aussi pertinente qu'elle l'a déjà été, puisque pour une large proportion de CdP, les activités se déroulent à la fois en ligne et en présentiel, dans des proportions variables et qui peuvent évoluer au fil du temps. De plus, rappellent Bourhis et Tremblay (2004), les CdP virtuelles diffèrent les unes des autres « et ne peuvent donc pas être traitées comme un concept unidimensionnel » (p. 26).

Plusieurs conditions de succès des CdP sont les mêmes, peu importe le mode de communication. Cependant, sur certains aspects, l'usage des outils numérique amène des considérations distinctes, mentionnent Dubé, Bourhis et Jacob (2006). Quelques auteurs proposent donc des conditions de succès s'appliquant spécifiquement à l'usage des outils numériques. Celles-ci sont présentées dans la section 2.3.

1.2. Contexte d'intérêt envers les communautés de pratique

Étienne Charles Wenger, un des premiers avec Jean Lave à avoir théorisé le concept de CdP, au début des années 1990¹, estime que celles-ci sont aussi vieilles que l'humanité, qu'elles étaient présentes « bien avant que nous nous préoccupions de la planification de l'apprentissage » (Wenger, 2005, p. 248). Selon cet auteur, il s'agit de dynamiques naturelles faisant partie intégrante de la vie sociale, qu'elles soient visibles ou non, conscientes ou non, pertinentes ou non, bonnes ou non.

L'intérêt envers les CdP est important. Plusieurs organisations se tournent vers cette formule et de nombreux ouvrages traitent de la question. Dans une préface à un guide produit par le CEFRIO en 2005, Wenger se dit lui-même étonné face à l'impact du concept. Par ailleurs, Boisvert (2013) constate à juste titre que le concept de CdP « a grandement évolué, tout particulièrement en ce qui a trait à son application au sein des organisations » (p. 5).

Si elles ont toujours existé, d'où vient cet intérêt de les expérimenter et de les théoriser? Entre autres parce que les formes traditionnelles d'apprentissage ont montré leurs limites, selon Wenger (2005, p. 146), et qu'elles mettent de côté des besoins auxquels les CdP arrivent à répondre. Même si les CdP sont partout, au point de devenir familières, théoriser les CdP permet de les rendre plus « accessibles et fonctionnelles » ajoute Wenger (p. 5).

Gestion des connaissances

Pour certains auteurs, il s'agit d'abord d'un enjeu de gestion des connaissances, face aux dangers, par exemple, liés à la perte d'expertise des employés qui quittent leur poste. De multiples cas permettent de constater les limites des outils collaboratifs conventionnels et des bases de données (Ardichvili, Page et Wentling, 2003; Cappe, Chanal et Rommeveaux, 2007). Ces constats expliqueraient en partie l'intérêt porté

¹ La principale référence de Wenger dans ce document, qui date de 2005, est une traduction francophone d'un ouvrage publié en 1998, qui lui approfondit des concepts d'abord développés dans un ouvrage publié en 1991.

envers la recherche de solutions complémentaires pour favoriser le partage et la création de connaissances. Parmi les limites des systèmes de stockage de données, Cappe, Chanal et Rommeveaux (2007) mentionnent entre autres l'absence de contexte permettant de saisir le sens des informations disponibles : « (les informations) se révèlent trop synthétiques ou parcellaires et sont donc difficilement utilisables en l'état par d'autres que ceux qui les ont mises en ligne » (2007, p. 7). Selon McDermott (2007), pour optimiser la circulation des connaissances, il faut donc miser sur les dynamiques relationnelles, ce qui est possible au travers les CdP.

Cet enjeu de la gestion des connaissances a surtout été étudié dans un contexte d'entreprise, où les CdP seraient maintenant plus la norme que l'exception, selon Dubé et Bourhis (2006). « Dans le contexte de l'économie du savoir, l'intérêt pour les formes d'organisation du travail qui favorisent le développement des connaissances s'est accru », résume Tremblay (2005, p. 694). Pour Sánchez-Cardonaa, Sánchez-Lugob et Vžlez-González (2012), les CdP augmentent la performance des organisations, notamment en facilitant la dissémination des connaissances et l'innovation. Citant Lesser et Storck, ils mentionnent les effets bénéfiques sur la courbe d'apprentissage, la capacité à répondre plus rapidement aux besoins des clients et la facilité à générer de nouvelles idées en évitant de constamment réinventer la roue (p. 1822).

Productivité en entreprises

Le CEFRIO (2005) présente également la CdP comme un outil susceptible d'accroître la productivité, l'innovation et les compétences des employés. L'organisme y voit par exemple des bénéfices en termes d'économie de temps, de goût du risque accru, de soutien moral, de stimulation de l'énergie intellectuelle, de créativité ainsi que de diminution coûts de production (p. 27). L'économie s'effectue également sur les frais de formation, selon Sánchez-Cardonaa, Sánchez-Lugob et Vžlez-González (2012), alors que les employés apprennent en partie de manière autonome.

Les entreprises s'intéressent de plus en plus « à l'apprentissage que l'on considère comme source indirecte de gains de productivité », selon Bourhis et Tremblay (2004, p. 11). L'apprentissage est alors vu comme un facteur de motivation, de loyauté, de transmission de valeurs et de constitution d'une culture organisationnelle (CEFRIO, 2005). Paré et Francoeur (n.d.) présentent la préservation des talents et des connaissances comme une clé d'un positionnement des entreprises sur les marchés compétitifs. Pour se démarquer et prospérer, écrivent-ils, les entreprises doivent « développer des mécanismes afin de retenir, développer et diffuser (les) connaissances au sein même de l'organisation » (p. 2). Comme la connaissance est dynamique, poursuivent Paré et Francoeur, il importe de développer des mécanismes souples et qui favorisent l'interaction formelle et informelle entre les employés.

Si le contexte économique exige des changements dans les méthodes de gestion des connaissances, il induit également des transformations organisationnelles, selon Parot (2004). Les changements technologiques et l'accélération des cycles d'innovation réduisent les contraintes de temps et d'espace, tout en favorisant le développement d'une « organisation en réseau », plus souple et capable d'adaptation rapide. « Grâce à l'interconnexion de leurs membres, les réseaux sont créatifs, sachant particulièrement bien créer, innover et apprendre » (Parot, 2004, p. 14). La CdP s'avère un bon outil pour y

parvenir, croit l'auteur, puisqu'elle permet de fédérer des acteurs clés, de faciliter la détection d'idées neuves, de mobiliser les compétences pertinentes et de mutualiser les ressources rares.

Kimble et Wright (2005) mentionnent que enjeux de distances, de cultures et de temps, sont accentués par l'internationalisation des activités des entreprises. Pour eux, les CdP s'avèrent appropriées pour favoriser la circulation des connaissances dans un tel contexte, soit d'un individu à l'autre, mais également d'un individu vers un groupe.

Dans un contexte où il est parfois difficile d'identifier des interlocuteurs appropriés pour répondre à une question spécifique, Cappe, Chanal et Rommeveaux (2007) estiment que les CdP permettent de contrer l'isolement, de mieux se connaître mutuellement et de constater les zones de collaboration possibles au-delà de la division apparente des métiers.

Apprentissage et collaboration dans divers contextes

Si le phénomène des CdP est généralement étudié dans un contexte d'entreprise, certains auteurs observent des dynamiques semblables dans d'autres contextes. Dans une étude de cas réalisée dans les domaines de l'éducation et de la santé, Hartner (2012) y voit une manière de développer l'autonomie et de surmonter les barrières contribuant à l'isolement, notamment celles liées à la distance géographique, permettant d'« entrer en contact avec des collègues de façon informelle au moment qui leur est opportun et à l'endroit qui leur convient » (2012, p 14).

Pour Tremblay et Rochamn (2013), la CdP peut devenir un espace de partage de savoirs et d'apprentissage dans un contexte de recherche partenariale. Cette approche dans la recherche « permet un véritable processus d'apprentissage mutuel qui dépasse le cadre des résultats de la recherche et de leur valorisation » (p. 22). Plus largement, Sánchez-Cardonaa, Sánchez-Lugob et Vžlez-González (2012) observent des effets bénéfiques dans l'ensemble des milieux universitaires, dont l'augmentation du dialogue et de la collaboration, l'accroissement du soutien mutuel et du sentiment d'appartenance ainsi qu'une plus grande capacité à innover. Laferrière, Martel et Gervais (2006) y voient un complément « prometteur » au bénéfice de la formation continue dans le domaine de l'éducation, tout en croyant que l'approche peut être utile dans d'autres secteurs, notamment « ceux qui sont eux aussi aux prises avec le nécessaire renouvellement des connaissances des personnels et des organisations, par-delà la tout aussi nécessaire préservation des savoirs acquis et qui demandent d'être transférés de génération à génération » (p. 72).

Le Centre Saint-Pierre (2013) évoque quant à lui l'intérêt pour les milieux communautaires, qui sont de plus en plus interpellés par les diverses stratégies de transfert et de partage des savoirs. Sans transmission des valeurs et sans maintien et renouvellement des pratiques, « c'est l'identité même du milieu qui peut être menacée » (p. 9). Selon l'organisme, d'autres raisons justifient l'augmentation de l'intérêt des milieux communautaires pour le partage des connaissances, dont les enjeux de relèves, de relations intergénérationnelles et interculturelles, les enjeux liés au climat de travail ainsi que la santé même des personnes dans un environnement qui génère de

l'individualisme, de la compétition et de l'isolement. « Par le partage des savoirs, par exemple dans l'animation structurée d'une communauté de pratique, les personnes peuvent, dans une démarche d'intelligence collective, développer leur pouvoir d'agir personnel et collectif leur permettant d'élaborer différentes réponses à ces situations » (p. 23).

Le Centre Saint-Pierre (2009) présente d'ailleurs la CdP comme un modèle de transfert de connaissances. En complément du modèle linéaire (transmission de connaissances à sens unique), bidirectionnel (où les utilisateurs participent, mais où chacun conserve un rôle bien défini) et coopératif (où les utilisateurs sont impliqués activement à toutes les étapes du processus), on retrouve selon l'organisme le modèle CdP, ou multidirectionnel. Ce dernier implique des processus d'apprentissage en termes de co-construction des connaissances dans un contexte donné, d'autodéveloppement des compétences, de participation sociale, de construction d'identité et de recherche de sens.

1.2. Définition de concepts complémentaires

Wenger a d'emblée défini quelques concepts fondamentaux permettant de bien saisir les dynamiques au sein des CdP. Ils sont régulièrement évoqués par d'autres auteurs pour expliquer les processus d'apprentissage et les conditions de succès des CdP.

Engagement mutuel, entreprise commune et répertoire partagé

Pour Wenger (2005), les trois principales dimensions d'une CdP sont l'engagement mutuel, l'entreprise commune et le répertoire partagé.

L'engagement mutuel est présenté comme la volonté de faire des choses ensemble ainsi que les liens qui se créent, avec toute la complexité que cela peut générer. Un minimum d'interactions est nécessaire pour que se crée l'appartenance, dit Wenger. L'engagement ne mène pas vers une homogénéisation du groupe, chacun conservant son identité propre. D'ailleurs, pour Wenger, « les désaccords, les défis et la compétition sont des formes de participation » (p. 85).

Le groupe s'engage au travers d'une entreprise commune, qui se définit par les participants en cours de processus, qui reste dynamique et qui reste sujet à une interprétation négociée et évolutive (Wenger, 2005). Ce n'est pas qu'un objectif, mais « une relation de responsabilité mutuelle » (p. 87) qui ne doit pas être issue d'un seul individu ou orientée par une décision extérieure au groupe. Les inspirations ou les influences externes sont tout de même pertinentes, pourvu que le groupe soit en mesure de librement définir l'entreprise commune qui l'unit.

Un groupe qui interagit sur une base régulière et sur une longue période produit des documents de référence et des ressources, mais aussi des histoires, des styles, des artefacts, des outils, des discours, des routines, des concepts, etc. Tout ceci constitue progressivement un répertoire partagé (Wenger, 2005), aussi appelé bagage commun ou langage commun. Tremblay (2006) mentionne que ce répertoire facilite les échanges, permet d'éviter certaines incompréhensions et d'éviter des conflits, sans pour autant

éviter les tensions. Il ne faut pas le considérer comme une « plateforme servant de base à un consensus collectif », précise-t-elle, mais comme « un ensemble de ressources mobilisables pour la négociation de sens dans les situations d'interactions » (p. 5). Pour Wenger, le répertoire partagé est hétérogène, sujet à interprétation, mais il est néanmoins une source d'engagement. « Cela contribue aussi à rendre ces processus dynamiques, toujours ouverts et générateurs de nouvelles significations » (Wenger, 2005, p. 92).

Négociation de sens, participation et réification

Tout comme l'entreprise commune, pour Wenger, le sens est négocié entre les membres au sein d'une CdP. L'auteur définit le sens comme la signification de ce que l'on fait ainsi que la signification donnée aux connaissances. Il définit la négociation comme un processus actif et dynamique de construction, de discussion et d'adaptation continue. « Le sens n'existe ni dans l'individu ni dans le monde, mais bien dans la relation dynamique qui caractérise la vie dans le monde » (p. 60).

La participation, conflictuelle ou non, est un engagement des individus et une « expérience sociale » qui contribue à la construction des identités (Wenger, 2005). L'auteur voit la CdP comme un noyau de participation qui devient de moins en moins actif dans ses périphéries. Les degrés de participation sont donc variables, ce que Wenger décrit comme étant des « formes variées d'accès informel et légitime » (p. 129). Les « participations légitimes périphériques », qui sont visibles et éventuellement acceptées par le groupe, vont de la simple observation à des engagements réels. Les zones sont perméables entre elles et les échanges constituent des occasions d'apprentissage ainsi que de changement (voir la section 2.5.).

Wenger, McDermott et Snyder (2002) proposent de favoriser la cohabitation de divers niveaux d'engagement. Certains groupes sont tentés de concentrer leurs activités exclusivement autour d'un noyau plus actif de participants, voire à rejeter les membres moins actifs (qui ne sont alors plus légitime). Or, différents niveaux de participation amènent autant de nouvelles perspectives, selon les trois auteurs. De plus, il serait irréaliste d'espérer le même niveau de participation d'individus ayant chacun des attentes et des réalités différentes. Wenger, McDermott et Snyder croient qu'il est normal qu'un noyau de participants assumant un certain leadership ne représente que 10% à 15% de la communauté, puis qu'un second noyau actif représente 15% à 20%. Les autres, qui constituent une large portion, ne sont pas réellement inactifs pour autant : ils observent les interactions, apprennent, développent des perspectives et ils sont susceptibles de se rapprocher du centre si leurs intérêts les interpellent à un moment spécifique. Pour les auteurs, ils constituent une dimension essentielle de la vitalité des CdP.

Certains des membres qui se retrouvent dans ce rôle de participation légitime périphérique se situent à la frontière de la CdP : ils sont eux aussi susceptibles de s'engager davantage à un moment précis, ils contribuent à redéfinir les frontières de la CdP et ils peuvent devenir des agents de liaison pour favoriser la coopération entre CdP (voir la section 2.5.). Le CEFRIO (2005), à partir des travaux de Lave et Wenger, rappelle que c'est également à travers la participation périphérique que s'effectue l'arrivée de nouveaux individus dans une pratique, qui apprennent progressivement par les

personnes qui exercent déjà cette pratique. Pour Tremblay et Rochamn (2013), la participation périphérique peut d'ailleurs être « source d'apprentissages intéressants, parfois insoupçonnés » (p. 24).

La réification, quant à elle, ce sont les formes, simples ou complexes, que les individus donnent à cette participation, une manière de donner vie à des concepts. Ceci s'effectue au travers de multiples processus, tel que : « fabriquer, concevoir, représenter, nommer, codifier, décrire, percevoir, interpréter, utiliser réutiliser, décoder et remanier » (Wenger, 2005, p. 65). Il s'agit de « créer des points de focalisation autour desquels la négociation de sens peut s'organiser », selon les mots de Davel et Tremblay (n.d., p. 11). Au travers de la réification, nos significations sont projetées dans le monde extérieur et atteignent une existence indépendante, selon Hildreth et Kimble (2002).

Pour Wenger, la participation et la réification constituent une « dualité fondamentale » permettant la création et la négociation de sens. Ce sont deux compléments qui se nourrissent l'un l'autre. Comme on le verra dans la section sur la conception des CdP (2.1.), un équilibre doit être trouvé entre la participation et la réification. Ces deux dimensions font appel à des connaissances de types différents qui sont également complémentaires (section 1.4.).

Construction d'identité

Un autre élément clé de la définition des CdP est la notion d'identité, qui, selon Wenger (2005), se construit et se transforme au travers les appartenances à diverses CdP et les significations qui en émergent. L'apprentissage, explique-t-il, « transforme ce que nous sommes et pouvons faire, donc construit des identités » (p. 236). À la fois individuelle et collective, l'identité constitue un « pivot » entre l'individu et le social. L'identité est ainsi « un ensemble de niveaux de participation et de réification par lesquels l'expérience et son interprétation sociale se construisent mutuellement » (p.169). Elle s'actualise au travers une négociation de sens et elle permet de construire des points de repère qui nous amèneront à nous engager ou non dans un groupe.

La CdP se pose alors comme « une proposition d'identité » (p. 174), ou plutôt comme des propositions de multiples identités qui coexistent, puisque différentes formes d'appartenances à diverses CdP cohabitent. Par ailleurs, les CdP elles-mêmes définissent leurs identités les unes par rapport aux autres et l'identité des individus se définit au travers les différents niveaux de participation (ou de non-participation) et d'appartenance aux communautés. On retrouve ainsi des logiques d'articulation et de connexion entre les identités, mais pas de fusion, précisent Tremblay et Rochamn (2013).

Les organisations peuvent voir dans les CdP une source d'émergence et de renforcement des identités. Paré et Francoeur (n.d.) notent d'ailleurs que l'identification des employés et le développement d'une identité professionnelle au travers une pratique partagée est une préoccupation qui gagne en importance dans les entreprises.

1.4. L'apprentissage dans les communautés de pratique

La plupart des auteurs traitant des CdP affirment que l'apprentissage, la collaboration et l'innovation sont les deux principaux bénéfices de ce type de démarche. Cette section cherche à préciser la manière dont les processus d'apprentissage sont abordés dans un contexte de CdP.

Pour Wenger (2005), l'apprentissage doit être conçu « sous l'angle d'une participation sociale » (p. 2). L'apprentissage concerne ainsi la pratique, mais également la création de sens et le développement de l'identité. Pour l'auteur, la formation conventionnelle est généralement trop structurée alors que nous apprenons de multiples manières, par exemple au travers la pratique et l'engagement dans des communautés. Les CdP deviennent donc une formule complémentaire d'autres formes d'apprentissage.

Pour expliquer comment il est possible d'apprendre dans une CdP, Wenger s'inspire des théories sociales de l'apprentissage, dont celles développées par Bandura, qui tiennent compte des interactions sociales. Il s'inspire surtout, avec Jean Lave, en 1991, du concept d'apprentissage situé, qui suppose que les connaissances sont indissociables de leur contexte social et culturel. Dans cette approche, les processus d'apprentissage doivent prendre en considération le contexte de la pratique. Dans le même ordre d'idée, Tremblay (2006) qualifie les connaissances partagées comme étant « socialement localisées », donc liées à une pratique donnée dans un contexte précis.

Parot (2004) définit l'apprentissage au sein des CdP comme étant « participatif » (p. 27). « L'apprentissage s'effectue par le biais de la participation à des pratiques communes et à travers les échanges entre les membres d'une même communauté », résumant quant à eux Laferrière, Martel et Gervais (2006, p. 9). Pour le CEFRIO (2005), cet apprentissage naît de la mutualisation et la mise en perspective des connaissances : « le partage du savoir n'est ni unidirectionnel, ni simplement une transaction. C'est un engagement mutuel à l'apprentissage entre pairs » (p. 13). Cet apprentissage entre individus peut être animé et il ne repose pas sur le rôle central d'un expert qui se présente comme le seul dépositaire d'un savoir.

Par ailleurs, cet apprentissage n'est pas structuré et il est qualifié d'informel (Bourdat, 2017; Sánchez-Cardonaa, Sánchez-Lugob et Vžlez-González, 2012; Wenger, 2005), voire de non intentionnel (Bourdat, 2017).

Les connaissances partagées et co-construites dans une CdP sont de types variés. Elles « s'alimentent de données et d'information, mais elles sont d'un autre ordre : elles traduisent le savoir-faire, le savoir-être, bref l'expérience et l'expertise », résume le CEFRIO (2005, p. 17). Si elles sont de différentes natures, les connaissances concernent néanmoins essentiellement le savoir-faire, selon Tremblay (2006). Enfin, elles peuvent être explicites, mais également tacites.

Connaissances explicites et tacites

Une particularité intéressante des CdP en termes d'apprentissage et la possibilité de partager des connaissances tacites (Davel et Tremblay, n.d.; Gravel, 2010; Hartner, 2012; Paré et Francoeur, n.d.; Sánchez-Cardonaa, Sánchez-Lugob et Vžlez-González, 2012; Tremblay, 2006; Wenger, 2005).

La pratique se compose d'aspects explicites (procédures, règles, documents, bases de données, outils, langage, etc.) et d'autres aspects qui sont implicites, ou tacites, et moins structurés (réflexes intégrés aux routines, indices subtils, règles non dites, représentations du monde, préconceptions, relations, conventions, hypothèses, intuitions, etc.). Les premières sont plus facilement codifiables et transmissibles au travers des artéfacts, directement ou indirectement. La socialisation est cependant essentielle pour la transmission des connaissances tacites, ce qui serait favorisé dans les CdP. Paré et Francoeur (n.d.) croient que c'est le caractère flexible de la structure des CdP qui permet cette circulation de connaissances tacites, ainsi que la diversité des modes de partage qui y sont présents (récits anecdotiques, les conversations de corridor, coaching, etc.).

Le concept des connaissances tacites vient de Polany, qui définissait en 1967 les connaissances tacites comme ce que nous connaissons sans arriver à l'exprimer facilement de manière explicite (Hildreth et Kimble, 2002). Nonaka suggérait en 1991 que les connaissances tacites sont plus personnelles et qu'elles sont enracinées dans un contexte spécifique (Hildreth et Kimble, 2002). Comme ces connaissances sont « inaccessibles à la conscience », pour reprendre l'expression de Polany, elles passent souvent inaperçues par ceux qui les possèdent. « Les individus sont dépositaires d'un capital de savoirs dont ils ne soupçonnent que partiellement l'ampleur et la complexité », résume Gravel (2010), ajoutant que cela représente un énorme défi de gestion des connaissances.

Hildreth et Kimble (2002) ont avancé le concept de la dualité des connaissances, avec d'un côté les connaissances dures (hard knowledge) et de l'autre les connaissances molles (soft knowledge), qui rejoint cette idée des connaissances tacites. Les auteurs partent du principe que certaines connaissances ne peuvent tout simplement pas être captées, codifiées et archivées, contrairement par exemple à Nonaka qui estime que les connaissances tacites peuvent éventuellement être codifiées. Pour Hildreth et Kimble, des connaissances molles, partagées dans les interactions au fil de la pratique, sont parfois nécessaires pour bien saisir celles qui sont dures. Ce ne sont pas deux réalités opposées, mais des facettes complémentaires : « viewing knowledge as a duality means that both perspectives are needed and both must be taken into account in any attempt to manage knowledge. » Les mécanismes de captation des connaissances explicites ou dures, encore dominants, donneraient ainsi un portrait incomplet de la situation.

Hildreth et Kimble (2002) estiment qu'en complément de la captation des connaissances dures, les CdP s'avèrent une solution intéressante, permettant notamment de rendre l'implicite visible (et non de l'explicitier). Ils invoquent notamment les deux processus de négociation de sens avancés par Wenger et décrits dans la section 1.3., concernant la participation (connaissances molles transmises au travers tous types de relation) et la réification (connaissances dures). Là où Wenger estime qu'un équilibre doit être trouvé, Hildreth et Kimble parlent de processus indissociables pour couvrir tous les aspects de la connaissance.

Apprentissage organisationnel

McDermott (2007) constate que les CdP ont tendance à améliorer les dynamiques relationnelles au sein des organisations. Ces espaces permettraient le développement

de compétences liées aux sujets abordés par les membres, mais également le développement de compétences au niveau relationnel ainsi que dans l'organisation du travail. Il émet par ailleurs l'hypothèse que les CdP peuvent stimuler la création d'espace de travail autoorganisé dans les organisations. Sánchez-Cardonaa, Sánchez-Lugob et Vžlez-González (2012) remarquent quant à eux que la collaboration au sein des CdP se poursuit à l'extérieur de la CdP et peuvent amener à la création de projets communs.

En somme, les CdP peuvent favoriser l'apprentissage des individus, mais également de l'organisation elle-même (Gravel, 2010; Tremblay, 2003). Gravel (2010) définit l'apprentissage organisationnel, engendré notamment par les CdP, comme un processus qui « plonge ses racines dans celui des acteurs de l'organisation; il s'actualise et se modifie en dépassant les limites de l'individu afin de se diffuser et d'influencer les pratiques systémiques communes à l'ensemble des acteurs » (p. 71). C'est la socialisation des savoirs et des apprentissages au travers la collaboration qui favorise l'apprentissage de l'organisation, explique-t-elle. Ceci est également vrai pour l'apprentissage dit de « double boucle », qui amène une organisation à revoir « son système cognitif de fonctionnement, tant en termes de normes que de valeurs » (idem).

Comment stimuler l'apprentissage

Pour la plupart des auteurs, l'apprentissage survient au travers les activités de la CdP et il est conditionnel à la santé de la communauté, qui elle repose sur divers facteurs énumérés dans la deuxième section.

Outre les facteurs de succès, Wenger identifie trois mécanismes qui stimulent l'apprentissage au sein d'une CdP : l'engagement, l'imagination et l'alignement. Il définit l'engagement non seulement comme le degré de participation aux activités, mais aussi comme un processus « de construction de la communauté, de créativité, d'énergie sociale et de connaissances émergentes » (p. 258). L'engagement s'alimente de mutualité (interactions, tâches communes), des compétences (mise en pratique d'habiletés, invention de solution) ainsi que de continuité (la mémoire, les récits, les rencontres entre anciens et nouveaux). L'imagination concerne l'orientation (dans le temps et l'espace, au travers des sens donnés), la réflexion (représentations, comparaisons avec d'autres pratiques) et l'exploration (essais, prototypes, simulation). L'alignement, nécessaire selon Wenger pour relever certains défis, se définit quant à lui par la convergence (vision, concertation, compréhension partagée), la coordination (normes, méthodes, procédures, frontières) et les dynamiques de pouvoir (politiques, médiation). Ces différents mécanismes peuvent être interpellés au travers les différentes dimensions de la vie de la CdP. Ils sont plus efficaces pour stimuler l'apprentissage s'ils sont combinés, croit Wenger.

1.5. Limites et enjeux

Comme la première partie l'a démontré, les auteurs prêtent d'emblée de nombreuses vertus à cette l'approche CdP. Certains font presque la promotion des CdP comme étant une solution se prêtant à toutes les sauces. Cependant, la lecture des ouvrages traitant des CdP permet de constater que les conditions de succès sont nombreuses, difficiles à atteindre et exigent des efforts importants. La CDP est « un outil puissant, mais exigeant » et qui peut demander des investissements substantiels, résume le CEFRIO (2005).

De plus, plusieurs des cas relatés n'apportent pas les résultats escomptés, malgré des efforts parfois imposants. Certains auteurs remarquent par exemple la participation limitée, décevante et inconstante, ou encore ils observent différentes réticences de la part des membres (Dubé, 2004; Laferrière, Martel et Gervais, 2006; Tremblay, 2006). Wenger, McDermott et Snyder (2002) constatent également que le déploiement d'une CdP est loin d'être automatique : « Many natural communities never grow beyond a network of friends because they fail to attract enough participants. »

Une CdP peut par ailleurs amener certains dangers. Wenger (2005), à titre d'exemple, mentionne qu'une CdP peut devenir contre-productive, qu'elle peut alimenter des stéréotypes, ou encore qu'elle peut amener un groupe à s'isoler de son environnement. Paré et Francoeur (n.d.) mentionnent d'ailleurs que les CdP « appellent à la variabilité, la complexité et l'imprévisibilité de l'action » (p.13).

Davel et Tremblay (n.d.) énumère différentes dynamiques collectives potentiellement néfastes. Ils mentionnèrent par exemple la tendance à l'égalitarisme, où la croissance personnelle et la créativité peuvent être brimées au profit de normes collectives d'égalité. Une communauté peut aussi tomber dans le piège du localisme, alors que des liens de proximité se tissent en laissant peu de place aux liens externes. Une CdP se coupe alors de possibilités d'apprentissage (Davel et Tremblay, n.d.) et les membres perdent leur capacité à conserver une perspective globale sur le domaine.

Paré et Francoeur (n.d.) mettent en garde contre la constitution de noyaux d'individus qui pourraient devenir hermétiques au reste du groupe, ce qui peut « limiter l'accès (à la CdP) et, par le fait même, restreindre l'apport de nouvelles idées. » (p. 11). Dans le même ordre d'idée, des dynamiques de stratifications peuvent émerger, soit « des castes qui se divisent et empêchent le développement d'une identité des membres à l'égard de la CoP dans son intégralité » (p. 11). Les auteurs notent également que certaines CdP peuvent se présenter comme ayant une certaine autorité morale, devenant seules gardiennes d'un savoir, créant ainsi de la marginalisation.

Les enjeux d'inclusion sociale, propres à toute démarche d'apprentissage ou de transfert, constituent eux aussi des freins potentiels au déploiement des CdP. En raison de limitations diverses ou de mécanismes menant à l'exclusion de certains d'individus ou de groupes, l'accès et la participation aux CdP peuvent être limités ou inéquitables. L'accès à Internet ainsi que la littératie numérique sont également des facteurs potentiels d'exclusion à considérer.

2. Conditions favorisant l'apprentissage

Tel qu'évoqué dans la première partie, construire une CdP en santé et qui apporte des résultats concrets en termes d'apprentissage constitue un défi de taille et exige des efforts soutenus. Cette section présente quelques-unes des principales conditions de succès identifiées par les auteurs qui se sont penchés sur cette question cruciale. Notons cependant qu'il n'existe pas de consensus sur les facteurs de succès d'une CdP (CEFRIO, 2005; Dubé, 2004; Dubé, Bourhis et Jacob, 2006). De plus, il n'existe pas d'étude empirique permettant de déterminer l'importance relative de chacun de ces facteurs (Tremblay, 2005).

Voici une liste non exhaustive de dimensions susceptibles d'influencer positivement ou négativement l'apprentissage, la participation, l'engagement et la motivation des membres. Ces conditions sont approfondies dans les sections qui suivent. Tel que conseillé par certains auteurs, (CEFRIO, 2005; Dubé, Bourhis et Jacob, 2006), il ne faut pas interpréter les énumérations de conditions de succès comme étant des listes d'ingrédients s'appliquant uniformément à tous les contextes, d'autant plus que chaque CdP est unique.

- **Une conception évolutive et propice à l'apprentissage – section 2.1.**
(Bourhis et Tremblay, 2004; CEFRIO, 2005; Dubé, Bourhis et Jacob, 2006; Gravel, 2010; Kimble et Wright, 2005; McDermott, 2007; Paré et Francoeur, n.d.; Wenger, 2005; Wenger, McDermott et Snyder, 2002);
- **un engagement volontaire de la part des membres – section 2.1.**
(Bourhis et Tremblay, 2004; CEFRIO, 2005; Tremblay, 2006; Wenger, 2005);
- **la pertinence et la clarté de la thématique et de l'entreprise commune – section 2.1.**
(Bourhis et Tremblay, 2004; CEFRIO, 2005; Probst et Borzillo, 2007; Tremblay, 2006);
- **un environnement et un contexte organisationnel favorables – section 2.2.**
(Ardichvili, Page et Wentling, 2003; Bourhis et Tremblay, 2004; CEFRIO, 2005; Gravel, 2010; McDermott, 2007; Lusine et Mayrhofer, 2016; Paré et Francoeur, n.d.; Wenger dans CEFRIO, 2005);
- **une réelle autonomie du groupe dans la réalisation du mandat – section 2.2.**
(Boisvert, 2013; McDermott, 2007);
- **du temps suffisant pour les activités – section 2.2.**
(Bourhis et Tremblay, 2004; CEFRIO, 2005; Lusine et Mayrhofer, 2016; Wenger dans CEFRIO, 2005);
- **un accompagnement et un soutien adéquats – section 2.2.**
(Bourhis et Tremblay, 2004; CEFRIO, 2005; Lusine et Mayrhofer, 2016);
- **des outils numériques appropriés – section 2.3.**
(Arzumanyan, Lusine, et Mayrhofer, 2016; Association québécoise des CPE, 2008; CEFRIO, 2005; Dubé, 2004; Dubé, Bourhis et Jacob, 2006; Hildreth et Kimble, 2002; Kimble et Wright, 2005; Parot, 2004; Tremblay, 2003);
- **une animation soutenue – section 2.4.**
(Association québécoise des CPE, 2008; Boisvert, 2013; Bourhis et Tremblay, 2004; Cappe, Chanal et Rommeveaux, 2010; CEFRIO, 2005; McDermott, 2007; OEDC, 2013; Paré et Francoeur (n.d.); Parot, 2004; Probst et Borzillo, 2007; Tremblay, 2005; Wenger, 2005);
- **un langage commun et un vocabulaire clair – section 2.4.**
(Centre Saint-Pierre, 2009; Wenger, 2005);
- **un rythme adéquat – section 2.4.**
(McDermott, 2007; Probst et Borzillo, 2007; Wenger, McDermott et Snyder, 2002);
- **une diversité de niveaux de participation – section 2.4.**
(Wenger, McDermott et Snyder, 2002);

- **un climat de confiance propice aux échanges – section 2.4.**
(Bourhis et Tremblay, 2004; Lusine et Mayrhofer, 2016; Paré et Francoeur, n.d.; Probst et Borzillo, 2007; Tremblay, 2006);
- **une ouverture d’esprit et une ouverture aux divergences – section 2.4.**
(Bourhis et Tremblay, 2004; Centre Saint-Pierre, 2009; Gravel, 2010; McDermott, 2007; Wenger dans CEFRIO, 2005);
- **des coopérations entre les communautés de pratique – section 2.5.**
(Hildreth et Kimble, 2002; McDermott, 2007; Wenger, 2005; Wenger, McDermott et Snyder, 2002);
- **une évaluation au service de l’évolution – section 2.6.**
(Association québécoise des CPE, 2008; Bourhis et Tremblay, 2004; Cappe, Chanal et Rommeveaux, 2010; CEFRIO, 2005; Davel et Tremblay, n.d.; Dubé, 2004; Hartner, 2012; Hartner, 2012; McDermott, 2007; Observatoire estrien du développement des communautés, 2013; Paré et Francoeur, n.d.; Tremblay, 2006; Wenger, 2005; Wenger, McDermott et Snyder, 2002).
- **des résultats tangibles et une reconnaissance – section 2.6.**
(Bourhis et Tremblay, 2004; CEFRIO, 2005; Centre Saint-Pierre, 2013; McDermott, 2007; Probst et Borzillo, 2007; Tremblay, 2006).

Prendre le temps

Quels que soient les éléments qui contribueront de manière tangible à l’atteinte des objectifs du groupe, il est probable que du temps soit nécessaire avant l’atteinte de résultats. Plusieurs éléments doivent se mettre en place : le groupe doit se constituer, les membres doivent se connaître, la confiance doit s’installer, le rythme doit être trouvé, les activités doivent être conçues et déployées, des ajustements sont probablement nécessaires en cours de route, la communauté doit trouver des mécanismes appropriés pour travailler ensemble, la construction de l’identité et la négociation de sens s’amorcent, etc. Certains auteurs insistent donc sur l’importance de laisser un temps nécessaire de maturation avant d’espérer des résultats concrets (CEFRIO, 2005; Tremblay, 2005). Le CEFRIO estime que plusieurs mois sont nécessaires. Une fois que la CdP est bien en place, la patience reste de mise : la communauté traversera différentes phases au cours de son évolution (section 2.1.) et l’intensité de la participation est susceptible de varier au fil du temps (section 2.4.). S’il y a des techniques pour stimuler l’engagement du groupe et sa productivité, bousculer les membres pourrait entraîner des effets néfastes (Association québécoise des CPE, 2008; Wenger, McDermott et Snyder, 2002).

2.1. Une conception évolutive et propice à l’apprentissage

« L’apprentissage survient avec ou sans design », affirme Wenger (2005, p. 245). Cependant, précise-t-il, le « design d’une infrastructure sociale » est essentiel pour stimuler adéquatement cet apprentissage. La nature de la CdP, son contexte d’implantation ainsi que sa conception auraient un impact important à la fois sur leur développement et leur durée de vie (Bourhis et Tremblay, 2004; Dubé, Bourhis et Jacob, 2006). Le design permet par ailleurs de prendre en considération la culture de l’organisation (CEFRIO, 2005) ainsi que les enjeux liés au contexte, incluant « les entraves structurelles et culturelles » (Gravel, 2010, p. 169).

Des efforts de conception devraient être consacrés pour le déploiement des CdP intentionnelles (ou commandées), mais également des CdP spontanées, selon Wenger, McDermott et Snyder, même si cela soulève un certain défi dans un contexte autogéré et

autonome : « Even though communities are voluntary and organic, good community design can invite, even evoke, aliveness. »

Des jeux d'équilibre

Quatre dimensions fondamentales à considérer dans la conception d'une CdP sont identifiées par Wenger (2005). Il s'agit d'abord de trouver un équilibre entre la participation et la réification (voir la section 1.3. pour la définition de ces concepts). Un équilibre doit ensuite être trouvé entre le conçu et l'émergent. Il s'agit ici de construire des bases claires et partagées, mais également malléables, qui permettent de mieux « intégrer l'imprévisible », ce qui facilite l'innovation et la renégociation de sens. Un troisième équilibre doit être trouvé entre le local et le global, puisque les CdP se définissent de l'intérieur, mais également en relation avec les autres : « aucune communauté ne peut faire le design d'apprentissage d'une autre; et simultanément, aucune communauté ne peut réaliser totalement son propre design d'apprentissage » (p. 255). Wenger propose finalement de trouver un équilibre entre l'identification et la négociabilité, orientant les dynamiques et permettant des formes variées de participation.

Paré et Francoeur (n.d.) insistent sur l'équilibre entre la participation et la réification. Il s'agit d'éviter le documentarisme, ou l'infobésité, soit « une information abondante, mais difficilement accessible dans l'action » (p.12), au détriment des échanges. À l'inverse, disent les auteurs, une concentration trop forte sur la pratique amène « l'amnésie, du dogmatisme et de la médiocrité » (idem). Un problème d'accès à l'information ou de surabondance est susceptible de nuire à l'identification et la négociabilité, selon Wenger (2005). Cet équilibre permet une certaine continuité des significations, selon Davel et Tremblay (n.d.). Pour eux, si la participation domine, il est risqué de ne pas posséder suffisamment de références communes pour négocier le sens. À l'inverse, si c'est la réification qui domine, « il peut manquer d'occasions de régénérer les significations en fonction des situations concrètes » (p. 11).

Le domaine

La définition du domaine couvert par la CdP est cruciale, selon Paré et Francoeur, puisque les liens entre les membres d'une CdP sont maintenus par « l'intérêt passionné » qu'ils partagent. Citant McDermott et Wenger, ces auteurs précisent que les sources de cet intérêt sont diversifiées, telles que « la résolution de problème, la recherche d'information, la recherche d'expérience, la réutilisation d'actifs, la coordination et la synergie, la discussion au sujet du développement, la documentation d'un projet, les visites, l'état des connaissances (mapping knowledge) et l'identification des lacunes » (p.5).

Wenger (2005) recommande également de bien préciser le domaine et ses contours. Il se définit notamment en fonction d'un positionnement au travers des « constellations de pratiques interreliées » (p. 141). Le domaine peut évoluer au fil de la vie de la CdP, mais un élargissement est susceptible d'affaiblir l'intérêt de certains, notent Davel et Tremblay (n.d.).

Le CEFRIO (2005) présente aussi que le choix de la thématique comme une question fondamentale. L'organisme identifie certaines qualités d'une thématique appropriée :

elle doit être assez large pour interpeler une masse d'individus, assez circonscrite pour atteindre des résultats concrets, importante pour l'organisation d'attache, passionnante pour les membres et elle doit permettre d'aborder des problèmes réels et courants (p. 35).

Tel que déjà mentionné, les objectifs ne devraient pas être imposés aux membres. Cependant, McDermott (2007) constate que des buts, des objectifs et des projets communs dynamisent le groupe et peuvent générer des interactions plus approfondies.

Composition et rôles

La démarche de conception concerne aussi la composition de la CdP. Le caractère ouvert ou fermé de la CdP aura nécessairement une influence sur la composition du groupe, qui sera alors accessible à tous en fonction de l'intérêt des futurs membres ou restreinte à un certain type de personnes en fonction de critères spécifiques. Ces critères seront entre autres liés au domaine couvert par la CdP. Certains conseillent de mobiliser les gens en fonction de leur intérêt et compétences (Boisvert, 2013; CEFRIO, 2005). Le CEFRIO estime qu'il est préférable de recruter des volontaires plutôt que de choisir des participants.

Cappe, Chanal et Rommeveaux (2010) proposent de d'abord constituer le noyau du groupe et de choisir une personne responsable de l'animation; ensemble ils peuvent convenir d'une première ébauche du projet de CdP. L'identification de l'ensemble des membres s'effectue dans une étape subséquente. Avec ceux-ci, le projet devrait être revalidé et précisé quant à son mode de fonctionnement.

La quantité de membres ciblés est également à préciser (CEFRIO, 2005). S'il existe des CdP de toutes les tailles, ce choix aura une influence sur les dynamiques au sein du groupe. Le CEFRIO soulève à titre d'exemple des enjeux potentiels liés à une surcharge d'information s'il y a trop d'individus. Mais "La valeur créée par une communauté ne dépend pas de sa taille. C'est la composition du groupe, l'intérêt de la thématique et la qualité de l'animation qui font la différence », précise l'organisme (p. 36). Le fait que les membres se connaissent préalablement ou non n'a aucune influence sur les résultats, selon les observations du CEFRIO. L'organisme note cependant une certaine ambiguïté dans la littérature à propos de la diversité (aussi nommée hétérogénéité) : si elle peut stimuler les échanges, davantage de travail peut être nécessaire pour établir un climat de confiance.

Le CEFRIO (2005) insiste sur la définition et l'attribution des rôles au sein de la CdP, mentionnant qu'une personne peut jouer plusieurs rôles et qu'à l'inverse plusieurs personnes peuvent partager un même rôle. L'organisme, inspiré de Fontaine, en identifie onze (parrain, animateur, facilitateur, expert en contenu, animateur de contenu, mentor, administrateur, membre fondateur, rapporteur, membre et technicien). Pour le CEFRIO, le parrain sera en particulier déterminant dans certains contextes, facilitant la liaison avec l'administration, contribuant à la légitimité de la communauté et permettant d'aplanir « les difficultés d'ordre politique » (p. 39).

La plupart des auteurs se limiteront cependant à discuter des rôles liés à l'animation, qui elle peut être portée par plusieurs individus (voir la section 2.4.).

Typologie

Catégoriser les différents types de CdP semble être un exercice complexe. Si plusieurs auteurs proposent un système de classification, aucune proposition ne fait consensus.

Pour Parot, il existe trois types de CdP :

- les communautés thématiques ou de métier (des individus confrontés à une même problématique qui se regroupent pour être plus fort individuellement et pour avoir accès à une somme de connaissances) ;
- la communauté d'innovation ou de progrès (avec l'objectif de devenir plus efficace collectivement en cherchant des solutions et en misant sur la collaboration dans une perspective d'amélioration continue) ;
- les communautés de projet (mise sur pied en fonction d'un objectif commun précis ainsi que des livrables prédéterminés).

L'Agence de la Santé et des Services de la Montérégie (2010) classe les communautés en fonction de cinq objectifs principaux :

- appliquer une nouvelle pratique ;
- s'alimenter des meilleures pratiques et de la littérature scientifique;
- développer de nouvelles compétences ;
- élaborer des connaissances ;
- créer une communauté de recherche.

Probst et Borzillo (2007) proposent quant à eux trois types de CdP, qui amènent selon eux trois approches distinctes en termes de pilotage :

- la communauté stratégique innovante (propulsée en fonction d'intérêts stratégiques);
- d'excellence opérationnelle (échanges de connaissances et de bonnes pratiques entre experts) ;
- ainsi qu'un espace social et productif (plus libres et conviviales, basées sur le partage des expériences et anecdotes, avec des objectifs plus généraux et plus difficilement mesurables).

Tremblay (2006) évoque trois types de communautés, en se basant sur leur degré de structuration :

- les CdP informelles (regroupant des individus ayant des besoins et intérêts communs, avec un mandat déterminé conjointement, elles peuvent passer inaperçues tellement elles sont naturelles) ;
- soutenues (avec un mandat plus précis de développement de connaissances ou de compétences, plus soutenues par l'organisation et plus visibles) ;
- structurées (avec des objectifs et buts communs déterminés par les parrains, des critères d'adhésion plus précis, complètement soutenues et fortement visibles).

Cette dernière catégorisation se rapproche de celle proposée par Wenger (2005) : la CdP est invisible, marginale, légitimée, supportée ou institutionnalisée. Pour Kimble et Wright (2005), cette distinction entre le caractère formel ou informel n'est probablement pas la plus pertinente, puisque les auteurs ne voient pas de corrélation claire entre cet aspect de la CdP et ses chances de succès.

Une caractéristique fondamentale semble cependant retenir l'attention de plusieurs auteurs (Boisvert, 2013; Bourhis et Tremblay, 2004; Cappe, Chanal et Rommeveaux, 2010) : le caractère spontané ou intentionnel (certains diront commandé, ou forcé) de la communauté. Dans le deuxième cas, les objectifs et mandats sont prédéfinis, en fonction par exemple des besoins ou orientations stratégiques d'une organisation, ce qui n'empêche pas les membres de définir librement les règles de fonctionnement de la communauté. Tremblay (2006) observe certains cas où le fait que la CdP soit imposée nuit à la motivation des membres, proposant même que la co-définition du projet ainsi que l'impression de la part des membres de pouvoir influencer le développement de la CdP constituent des facteurs de succès : « les communautés sont en quelque sorte des organismes vivants qu'il convient de cultiver plutôt que de tenter d'en décréter l'existence, comme le font parfois certaines organisations » (p. 15). La réalité serait cependant nuancée : entre l'approche ascendante et descendante, il se trouverait des cas fréquents de formalisation de groupes qui existaient de manière informelle (Bourhis et Tremblay, 2004).

Grille des caractéristiques structurelles

Au lieu de chercher à adopter une typologie, Dubé, Bourhis et Jacob (2006) proposent de définir une CdP en fonction d'une grille de 21 caractéristiques structurelles (21 most meaningful structuring characteristics). La grille a été générée à partir de 18 études de cas et il s'agit d'un système d'analyse qui mérite encore d'être validé et approfondi, selon les auteurs. Ils proposent cette grille d'analyse plus malléable et personnalisable, au lieu d'une approche uniformisée souvent préconisée dans la littérature. Une approche en fonction de critères trop pointus est réductrice selon les auteurs, alors que chaque CdP possède sa propre personnalité, et donc ses propres enjeux.

Communauté		
Orientation du mandat	Opérationnel ↔ Stratégique	En fonction de la mission de l'organisation de la pratique?
Durée de vie	Temporaire ↔ Permanent	Durée indéterminée ou délimitée par un mandat précis?
Âge et maturité	Jeune ↔ Vieux	La maturité, ou stade de développement peut être différent.
Contexte organisationnel		
Processus de mise en place	Spontané ↔ Intentionnel	Communauté commandée par l'organisation?
Fluidité des frontières	Rigides ↔ Fluides	Au-delà des divisions – professions – organisations?
Soutien de l'environnement	Facilitant ↔ Obstruction	En fonction de la culture, du style de gestion...
Relâchement organisationnel	Élevé ↔ Bas	Gestion du changement et de l'apprentissage organisationnel.
Formalisation	Non reconnue ↔ Institutionnalisée	En marge, reconnue ou intégrée dans la structure?

Leadership	Clair ↔ En négociation continue	Rôles prédéterminés ou évoluant au gré des dynamiques?
Membership		
Envergure	Restreinte ↔ Vaste	Nombre de membres.
Dispersion géographique	Proximité ↔ Éclatée	Étendue de territoire.
Sélection des membres	Ouverte ↔ Fermée	Tout le monde peut s'inscrire ou accès restreint.
Engagement des membres	Volontaire ↔ Forcé	Selon l'intérêt, imposé, ou fortement encouragé?
Dynamique préexistante	Aucune ↔ Enracinée	Les relations existaient ou il n'y a pas d'historique.
Stabilité du groupe	Stable ↔ Mouvant	Les membres restent les mêmes ou il y a une rotation?
Compétences technologiques	Maîtrise ↔ Faible littératie	Dans l'ensemble du groupe et variabilité.
Diversité culturelle	Homogène ↔ Hétérogène	Nationales, organisationnelles et professionnelles.
Pertinence des sujets	Pertinents ↔ Désintéret	Valeur pour l'organisation et pour les membres.
Environnement technologique		
Dépendance aux technologies	Exclusif ↔ Multimodal	Proportion des activités en personne.
Diversité des outils	Restreint ↔ Diversification	Variabilité des outils numériques disponibles.

Inspiré de Dubé, Bourhis et Jacob (2006)

Rédaction d'une charte

Plusieurs conseillent de consigner les éléments fondateurs d'une CdP dans une charte, soit un document officiel, rédigé collectivement et adopté formellement par tous les membres. Une telle charte est essentielle au fonctionnement du groupe et elle constitue une source d'engagement (Association québécoise des CPE, 2008; CEFRIQ, 2005; OEDC, 2013; Parot, 2004).

Une charte devrait selon ces auteurs décrire la nature de la communauté, ses objectifs, le profil des membres et les conditions d'adhésion (libre, coopté, en fonction de la pratique, etc.), les rôles des participants ainsi que les rôles de la personne responsable de l'animation. Certains proposent également d'y préciser des aspects complémentaires : le domaine d'intérêt, les thèmes traités, les activités prévues, les valeurs privilégiées, les ressources à partager, le vocabulaire, les méthodes de classification, l'engagement des parties prenantes, la contribution attendue des membres, la durée de la CdP, les règles entourant la propriété intellectuelle, les modalités de diffusion des productions ainsi que les questions relatives à la confidentialité.

Évolution de la communauté

Si la conception d'une CdP est une démarche qui devrait être effectuée avant l'amorce des activités du groupe, elle constitue également un processus évolutif. En effet, toutes les caractéristiques d'une CDP peuvent se préciser en cours de route et elles sont susceptibles de se transformer au fil du temps. La définition et la personnalité de la CdP restent en tension et en négociation entre les membres, ce qui demande un regard critique sur la santé de la communauté ainsi que sur ses retombées réelles. C'est

pourquoi plusieurs auteurs proposent de mener une démarche continue d'évaluation de la CdP (voir les détails à la section 2.6.).

La définition claire des contours d'une CdP n'est pas contradictoire avec son caractère évolutif. C'est ce que croient Wenger, McDermott et Snyder (2002), pour qui la nature dynamique des CdP est une clé : « Making design principles explicit makes it possible to be more flexible and improvisational. » Ils évoquent par exemple des changements dans l'environnement ou l'arrivée de nouveaux membres, qui peuvent amener une communauté à se redéfinir à partir d'un cadre prédéfini.

Wenger (2005) suggère que l'évolution d'une CdP s'effectue à travers différentes phases, ou stades de développement, qui amènent chacune des enjeux distincts : de l'identification d'un potentiel, la CdP atteint une phase d'unification, puis de maturité, avant d'atteindre un momentum, où la communauté doit mettre en place des mécanismes pour assurer sa survie à long terme. La durée de chacune de ces étapes est très variable d'une communauté à l'autre. Chaque phase peut être traversée par des variations dans le dynamisme du groupe, voire des crises. Ultiment, la CdP peut être appelée à se transformer en profondeur, à fusionner avec une autre ou à voir ses membres se disperser vers d'autres groupes. Si cette schématisation des cycles de vie d'une CdP reste aujourd'hui une référence et qu'elle a abondamment été reprise dans divers guides et documents, elle semble peu être discutée, bonifiée par d'autres chercheurs ou même validée au travers des études de cas.

2.2. Un environnement et un contexte organisationnel favorables

Si les CdP ne sont pas toujours créées au sein d'une organisation donnée, rappelons que c'est souvent le cas des CdP étudiées dans la littérature. Or, le contexte qui prévaut dans l'organisation d'attache est régulièrement présenté comme un facteur de succès ou comme une source potentielle de freins, et ce, de multiples manières. Dubé, Bourhis et Jacob (2006) croient d'ailleurs que les organisations doivent jouer un rôle de plus en plus central dans le succès des CdP : « While CoPs were previously conceptualized as a phenomenon emerging spontaneously in organizations, it is now believed that organizations play a critical role in nurturing these communities » (p.70).

L'absence de reconnaissance de la CdP par l'organisation est souvent pointée du doigt (Bourhis et Tremblay, 2004; CEFRIO, 2005; Tremblay, 2003). Le manque de temps qui peut être consacré aux activités de la CdP, un facteur parfois lié au manque de reconnaissance, est également un frein majeur et qui semble répandu (Tremblay, 2003). L'appui institutionnel s'avère alors essentiel pour permettre aux membres de se libérer pour les activités de la CdP, signale Boisvert (2013). L'organisation doit par ailleurs accorder les ressources nécessaires au bon fonctionnement de la CdP, qu'elles soient humaines, financières, logistiques ou numériques.

La culture organisationnelle peut également constituer un facteur déterminant dans la participation des membres; on peut penser à l'importance accordée au transfert des connaissances et à la collaboration (Ardichvili, Page et Wentling, 2003; CEFRIO, 2005; Centre St-Pierre, 2013) ou encore au niveau de structuration et de hiérarchisation au sein de l'organisation (Gravel, 2010; Lusine et Mayrhofer, 2016).

Certaines organisations pourraient avoir tendance à étouffer les CdP en raison de craintes liées aux dynamiques de pouvoir. Wenger (dans CEFRIO, 2015) estime pourtant que les membres des CdP ne cherchent généralement pas de pouvoir ; ils cherchent plutôt à faire entendre et reconnaître leurs opinions. Les activités d'une CdP entraînent néanmoins le développement de dynamiques de pouvoir dans le groupe ainsi qu'à l'extérieur du groupe dont il faut tenir compte.

McDermott (2007) identifie deux types comportements de la part des gestionnaires d'organisation qui sont potentiellement néfastes pour les CdP : l'autorité (si par exemple un cadre s'implique dans le groupe et impose une orientation aux échanges) et l'hypocrisie (par exemple reconnaître de faux succès de la communauté en fonction d'objectifs différents de ceux déterminés par le groupe). Il croit néanmoins qu'une CdP est susceptible de gagner en crédibilité au fil du temps : « as communities move from the organisational margin to the heart, they make organised expertise and influence more legitimate within the organisation » (McDermott, 2007, p.19). Cappe, Chanal et Rommeveaux (2010) croient quant à eux qu'il ne devrait y avoir aucune relation hiérarchique au sein d'une CdP, et donc que les gestionnaires ne devraient pas en faire partie, même si ceux-ci interviennent au même titre que les autres membres.

2.3. Des outils numériques appropriés

Certaines CdP utilisent des outils numériques pour soutenir leurs activités, en tout ou en partie (voir la section 1.1. concernant la question des communautés de pratique virtuelles). La technologie permet certes de regrouper des individus en fonction d'intérêts partagés malgré les contraintes d'espace et de temps. Cependant, avertit le CEFRIO (2005), elle ne « transporte pas en soi, de manière magique, ses effets. Cela dépend du contexte qui va l'intégrer » (p. 56).

Outre les efforts et coûts liés à la mise en place des outils, Dubé, Bourhis et Jacob (2006) mentionnent l'importance des enjeux liés à la littératie numérique. Si les compétences numériques des participants sont faibles ou inégales, cela peut avoir des effets sur la participation, ou encore mener à des communications d'un à un au détriment des discussions collectives. Dubé, Bourhis et Jacob croient par ailleurs que le fait de réaliser une partie des échanges en présentiel facilite le développement de la confiance tout en permettant des échanges plus riches, surtout au début de l'existence de la communauté.

Dubé (2004) mentionne l'importance de bien choisir le ou les outils qui seront utilisés. L'auteur estime cependant qu'il n'existe pas de solution parfaite : « Les entreprises ne peuvent donc chercher LE logiciel qui sera le plus facile à utiliser, mais ce choix doit se faire en considérant la tâche et les caractéristiques des membres » (p. 11). Tremblay (2003) observe pour sa part que si le choix technologique constitue un facteur de succès aux yeux des participants, ce facteur n'est pas déterminant. C'est également ce que croient Hildreth et Kimble (2002) : « rather than simply attempting to implement technological solutions, a key part of the management of knowledge is facilitating communication and interaction between people. » S'il ne s'agit pas d'un facteur de

succès déterminant, un mauvais choix peut néanmoins nuire considérablement aux activités de la CdP, croit le CEFRIO (2005).

Dubé note que les logiciels proposant un plus grand nombre de fonctionnalités amènent une plus grande complexité dans l'utilisation. C'est également ce que remarque Parot (2004), qui recommande de démarrer avec des outils simples, ajoutant que « l'ergonomie des interfaces, le caractère intuitif de la navigation et l'efficacité opérationnelle des applications » sont déterminants (p. 42). Puisque les besoins se précisent en cours d'usage, Parot recommande également de fonctionner par prototypage pour bonifier progressivement les outils utilisés. Arzumanyan, Lusine, et Mayrhofer (2016) observent eux aussi l'importance de l'adaptation des outils en fonction des attentes des utilisateurs, pour que ceux-ci puissent « percevoir les bénéfices liés à l'adoption de l'outil collaboratif » (p. 160). Il est préférable d'adopter une technologie évolutive dans tous les types d'activités, résume le CEFRIO (2005), « mais avec les communautés cela revêt une importance capitale » (p. 56).

Dubé (2004) a tenté, au travers différentes études de cas, d'identifier des facteurs de succès qui seraient propres aux CdP virtuelles. Elle mentionne entre autres la culture technologique des organisations d'attache ainsi que la présence ou non d'un soutien technique. Chez les individus, l'attitude face à la technologie (enthousiasme ou angoisse, par exemple) aurait une influence sur leur participation. Elle note également le niveau de familiarité avec les technologies utilisées, les niveaux de compétences numériques ainsi que la formation initiale, qui aura un impact sur « la facilité d'utilisation perçue », notamment dans le cas des logiciels plus difficiles à maîtriser.

Kimble et Wright (2005) rappellent que chaque médium possède des caractéristiques et contraintes qui lui sont propres, ce qui exige une adaptation et le recours à des techniques d'animation appropriées. C'est également ce que constate l'Association québécoise des CPE (2008), mentionnant par exemple que l'animation de discussions virtuelles synchrones amène des défis de nature différente, notamment dans la dynamique du groupe et le déroulement des échanges. Cela demande une préparation, des compétences spécifiques ainsi qu'un soutien de la part d'autres participants.

2.4. Une animation soutenue

Wenger (2005) utilise des analogies avec la botanique pour illustrer l'importance de « cultiver » les CdP, que développent à leur tour Paré et Francoeur (n.d.) : il faut favoriser l'épanouissement d'une CdP « à l'image d'une plante pour laquelle tirer sur les feuilles n'augmente pas la vitesse de croissance » (p. 7). Ce travail est en large partie lié à l'animation, qui est probablement le facteur de succès le plus souvent identifié dans la littérature scientifique portant sur les CdP. Certains auteurs estiment même qu'il s'agit d'une condition essentielle (Boisvert, 2013; Tremblay, 2005), voire « la seule pratique de gestion qui soit significativement associée à tous les indicateurs de succès des communautés » (CEFRIO, 2005, p. 41).

On ne retrouve pas d'unanimité dans la littérature quant aux bonnes pratiques d'animation. Les définitions de ce rôle et des tâches qui y sont liées sont nombreuses, tout comme les propositions quant à la posture et aux stratégies à adopter. De plus, il existe une riche littérature concernant l'animation dans d'autres contextes, tel que la formation, le transfert de connaissances et la collaboration au sein d'équipe de travail; ces théories n'ont pas été prises en considération dans la présente synthèse. Cette section propose donc un bref tour d'horizon concernant un sujet qui mériterait un approfondissement plus détaillé.

Rôles liés à l'animation

Plusieurs rôles sont évoqués concernant l'animation des CdP. En voici une liste, inspirée de différents auteurs (Association québécoise des CPE, 2008; Boisvert, 2013; Bourtis et Tremblay, 2004; Cappe, Chanal et Rommeveaux, 2010; CEFRIO, 2005; OEDC, 2013; Parot, 2004; Probst et Borzillo, 2007; Tremblay 2003).

- Contribuer à la conception, à structurer la démarche ;
- attirer de nouveaux membres et faciliter leur accueil ;
- stimuler la motivation et l'engagement ;
- créer des liens entre les membres, générer de la cohésion et de l'appartenance ;
- maintenir d'un bon climat, générer de la confiance, apaiser les tensions ;
- soutenir et rassurer les membres ;
- reconnaître et mobiliser les forces des membres ;
- favoriser la participation des membres moins actifs ;
- coordonner la planification et la réalisation d'activités et de productions ;
- maintenir un rythme et un niveau d'activité ;
- stimuler et animer les échanges ;
- effectuer des synthèses ;
- assurer la gestion et l'organisation des contenus partagés ;
- contribuer à la construction de sens et à l'émergence de compréhensions communes ;
- maintenir une vigie sur les besoins et attentes des membres ;
- évaluer la vitalité de la CdP et s'assurer que la CdP évolue dans la bonne direction.

Qui porte l'animation

La fonction est généralement exercée par un seul individu. Elle peut cependant être portée par plusieurs personnes, malgré les défis de coordination et de continuité que cela entraîne ainsi que les risques de confusion (CEFRIO, 2005). Parot (2004) croit qu'il est préférable de partager les rôles et d'éviter qu'ils soient concentrés dans les mains d'une seule personne ; l'auteur parle alors « d'animation collective » (p. 44). Une communauté qui a atteint une maturité pourra plus facilement répartir les rôles liés à l'animation auprès de plusieurs personnes, observe le CEFRIO.

Paré et Francoeur (n.d.) remarquent que certaines communautés deviennent fragiles avec le temps si elles sont trop dépendantes de l'animateur. Des changements trop fréquents d'animateur sont d'ailleurs susceptibles d'affaiblir la CdP, observe Tremblay

(2003). Pour éviter que le groupe soit moins vulnérable à ces changements, il faut favoriser l'appropriation de la CdP par ses membres (Bourthis et Tremblay, 2004).

Approches et techniques

Un bon animateur assume une position de leadership soutenu, tant en scène qu'en coulisse, selon le CEFRIO (2005). Ce doit être un membre reconnu ainsi que respecté par la communauté, continue l'organisme, et qui possède diverses qualités : il excelle dans les relations interpersonnelles et il fait preuve d'empathie, d'écoute, d'humour, de dynamisme, etc.

Pour remplir adéquatement les rôles qui incombent à l'animateur, le travail s'effectue au travers un certain nombre d'interventions modulées en fonction des besoins de l'instant. Ces interventions sont parfois simples et spontanées, mais elles sont néanmoins utiles au bon fonctionnement du groupe. Une diversité de gestes peuvent être posés : amener un membre à préciser le sens d'une question ou d'une intervention, s'assurer que tous les membres ont les informations nécessaires pour comprendre une intervention (vocabulaire, acronyme, contexte, etc.), mettre en place des conditions pour susciter la participation sur un sujet précis, aller chercher un membre moins actif mais dont on sait qu'il pourrait contribuer à la discussion, mettre en place les conditions favorisant le débat d'idées, rassurer les membres (sur leurs compétences à utiliser les outils, sur leur capacité à collaborer, etc.), contacter individuellement un membre pour préciser ses émotions ou son niveau de motivation, etc. (CEFRIO, 2005).

Cappe, Chanal et Rommeveaux (2010, p. 14) suggèrent de poser des gestes favorisant le décadage (créer un recul par rapport au quotidien), la connaissance mutuelle (faire connaissance au travers des échanges formels et informels) ainsi que l'entraide mutuelle (au travers des travaux de groupe entre les grandes rencontres pour maintenir la collaboration, par exemple). L'Association québécoise des CPE (2008) propose quant à elle de miser sur le recadrage, la reformulation, la transparence, la rétroaction, la synthèse et l'approfondissement.

Tel qu'évoqué à la présentation du concept de participation (section 1.3.), Wenger, McDermott et Snyder (2002) proposent de permettre la cohabitation de divers niveaux de participation. Chacune de ces intensités contribue à la vitalité de la communauté. L'animation doit prendre en considération et respecter cette variabilité dans l'engagement. Cependant, croient les auteurs, il est particulièrement important d'alimenter le noyau de membres plus actifs : « successful communities build a fire in the center of the community that will draw people to its heat. » La participation est aussi susceptible de varier au fil du temps, parfois en raison d'événements extérieurs hors du contrôle des membres. Pour Bourhis et Tremblay (2004), la présence de moments « moins prolifiques » ne représente cependant pas un problème. Lors de ces moments, il est d'ailleurs possible que se mettent en place « les éléments indispensables à la création ultérieure » (p. 38).

Un animateur doit contribuer à la mise en place d'un rythme dans les activités de la communauté, à l'image du rythme de nos activités quotidiennes, ce qui constitue d'ailleurs l'une de conditions de succès évoquées en début de section. Le rythme doit être assez vivant pour maintenir l'intérêt et éviter que le groupe ne devienne paresseux,

tout en n'étant pas plus exigeant que le temps et l'énergie que les membres peuvent consacrer (CEFRIO, 2005; Wenger, McDermott et Snyder, 2002). Il n'existe pas de rythme idéal et celui-ci évolue avec le temps, mais le fait de trouver le rythme idéal pour chaque étape de développement est une clé de la vitalité des communautés, croient Wenger, McDermott et Snyder (2002).

Bourdat (2017) propose de créer la surprise pour renouveler l'intérêt. Wenger, McDermott et Snyder (2002) estiment essentielle cette idée de combiner la familiarité (activités de routines qui amènent de la stabilité) et l'excitation (événements passionnants qui amènent une dynamique commune d'aventure). Le CEFRIO (2005) propose d'alterner entre des rencontres avec l'ensemble des membres et des rencontres en plus petits groupes; entre des événements spéciaux et des réunions ordinaires; entre la réflexion et les projets; etc. « Tout cela vient ponctuer et raffermir la vie de la communauté » (p. 71).

L'animateur devrait encourager les membres à documenter et partager leurs expériences et leurs bonnes pratiques dans un répertoire commun (Probst et Borzillo, 2007). Bourthis et Tremblay (2004) invitent à porter attention aux obstacles qui pourraient nuire à la constitution et l'actualisation d'un tel répertoire. Des réticences de la part des membres peuvent être présentes et elles peuvent être de sources variées. À titre d'exemple, un membre qui partage s'ouvre à la critique des autres, peut craindre de ne pas être reconnu pour cette contribution ou encore craindre que ses connaissances ne soient pas utilisées adéquatement. Le doute de ne pas trouver à son tour des ressources qui répondraient à ses propres besoins pourrait aussi nuire à sa participation. Des inquiétudes peuvent être liées à des questions de propriété intellectuelle, dont les modalités devraient être clairement identifiées dans la charte (voir la section 2.1.). Le fait d'établir des règles claires, discutées et respectées entourant la propriété intellectuelle peut aider certains membres à passer outre leurs craintes de voir leur travail usurper, d'autant plus que « réutiliser ne veut pas dire usurper la contribution intellectuelle de l'autre », rappelle le CEFRIO (2005, p.80).

La co-construction impliquerait la mise en place d'une « communication conflictuelle » selon Aspord et Dacheux (2013), qui réfléchissent sur le transfert en recherche. Ils font le constat de l'impossibilité d'une compréhension totale, alors que chaque partie interprète librement en fonction de références culturelles différentes. Il importe de mettre en place des espaces de discussion, de confrontation d'idées et de négociation de sens, permettant de « créer du commun avec du différent » (p. 90). Il est important d'encourager la confrontation des idées, les débats et les controverses, puisque cela contribue à la vitalité et l'efficacité des CdP, mais cela peut également amener à des transformations ou une dissolution du groupe, ajoute Davel et Tremblay (n.d.).

Tremblay (2006) met d'ailleurs en garde contre des comportements individuels ou de sous-groupes qui pourraient nuire au climat de la CdP et auxquels l'animateur devrait porter une attention particulière. Elle donne comme exemple les comportements narcissiques (tel que l'impression de tout savoir), les factions ou cliques qui peuvent se former au sein du groupe ainsi que les relations de pouvoir et les jeux politiques. Ainsi l'animateur doit veiller au respect des normes et règles fixées par le groupe. Bourdat (2017) estime cependant qu'il ne faut pas imposer de règles trop strictes relativement à

la participation, par exemple en exigeant aux membres un minimum de contributions sur une période donnée, ce qui est susceptible de nuire à la spontanéité.

Posture

Assumer la responsabilité de l'animation, c'est également adopter une posture. Dans le cadre d'une CdP, on parle davantage d'une position de soutien axée sur les processus d'apprentissage qu'une position hiérarchique et basée sur l'expertise. « Healthy communities pay deference to knowledge, not authority », écrit McDermott (2007, p. 19).

La personne qui remplit la fonction d'animation, nous dit le CEFRIO (2005), ne se met pas elle-même en scène, elle agit plutôt comme metteur en scène, qui s'assure que chaque intervenant prenne la place qui lui revient. L'Association québécoise des CPE (2008) croit que l'animateur ne doit pas diriger la communauté, mais plutôt lui laisser une autonomie; elle propose d'adopter une position de facilitateur.

Plutôt que d'être centré sur les contenus et les solutions, d'injecter de l'expertise et de proposer des hypothèses, un facilitateur est centré sur les processus, les personnes, la création, la réflexion et le développement. Il valorise les talents, les connaissances et l'expertise des membres. En mettant ainsi de l'avant le groupe, cette posture est potentiellement plus légère à porter, selon l'organisme : « On constate qu'avec le temps, l'animation en mode « facilitateur » devient plus facile et demande moins de préparation » (p. 17).

Pour y parvenir, l'Association québécoise des CPE (2008) conseille de porter une attention particulière aux processus, d'adopter une attitude de non-jugement et d'ouverture, d'instaurer un climat de confiance et de respect mutuel, de partager les responsabilités de l'animation et d'être patient. Inspiré de Grice, le CEFRIO (2005) apporte d'autres conseils quant à la posture à adopter : admettre que l'on ne sait pas tout, éviter les ambiguïtés, ne pas utiliser une position hiérarchique pour influencer la conversation, ne pas sauter aux conclusions pendant que la discussion est toujours vivante, rester bref pour laisser la place aux idées du groupe et encourager les membres à oser (p. 78).

Soutien à l'animation

Le CEFRIO (2005) constate au travers quelques cas étudiés que l'appui d'un coach aux personnes responsables de l'animation est très utile et apprécié, notamment pour celles ayant moins d'expérience. « Les animateurs indiquent avoir beaucoup bénéficié de la formation dans l'action et du feedback d'une personne neutre » (p. 83). Cet aspect est peu documenté dans la littérature sur les CdP, alors qu'il apparaît comme étant une piste intéressante à explorer pour soutenir ce travail crucial d'animation.

2.5. Des coopérations entre les communautés de pratique

Nous faisons tous partie de plusieurs CdP, formelles ou non, consciemment ou non, comme membre ou en périphérie, nous dit Wenger (2005). Ainsi, nous développons ce qu'il nomme des « appartenances multiples ».

Les communautés ont des frontières, mais elles ont aussi des liens avec l'extérieur. Ces liens se créent avec l'environnement ainsi qu'avec d'autres communautés, puisque les CdP s'entrecroisent, explique Wenger (2005). Les liens entre CdP sont alimentés par les individus, qui naviguent d'un espace à l'autre, ainsi que par les productions (réification) qui peuvent se promener, voire appartenir à plus d'un groupe. Wenger utilise le terme « objets frontières » (boundary object) pour désigner ces artéfacts partagés, un concept déjà existant dans la littérature (voir par exemple Star et Griesemer, 1989). Ces objets frontières soulèvent des défis, notamment de coordination, de traduction et « d'alignement des perspectives » (p. 121).

Pour que ces objets facilitent la création de passerelles entre communautés, Hildreth et Kimble (2002) estiment qu'ils doivent être assez robustes pour voyager et assez souples pour permettre une interprétation locale dans un contexte différent. Si les artéfacts contiennent des connaissances, Hildreth et Kimble estiment cependant que d'autres connaissances (des connaissances molles, ou tacites) sont nécessaires pour les comprendre et les utiliser : « knowledge taken out of context is just noise ». De plus, ajoutent-ils, la connaissance tacite peut difficilement voyager dans des objets frontières.

Wenger (2005) estime que la création de liens et de sens entre CdP constitue un rôle en soi. Ce rôle exige des compétences, un minimum de légitimité et demande « d'éviter d'être un membre à part entière ou d'être rejeté comme un intrus » (p. 121). Si les objets et les individus peuvent contribuer à tisser des liens, la complémentarité entre les deux donne davantage de chance de créer des ponts forts, ce que Wenger appelle des « artéfacts accompagnés » (Wenger, p. 123). C'est également ce que constatent Hildreth et Kimble (2002), pour qui les interactions directes avec une communauté permettent d'apprendre, de créer de nouvelles idées, de susciter la participation et de permettent « une négociation de sens plus fructueuse » (traduction libre).

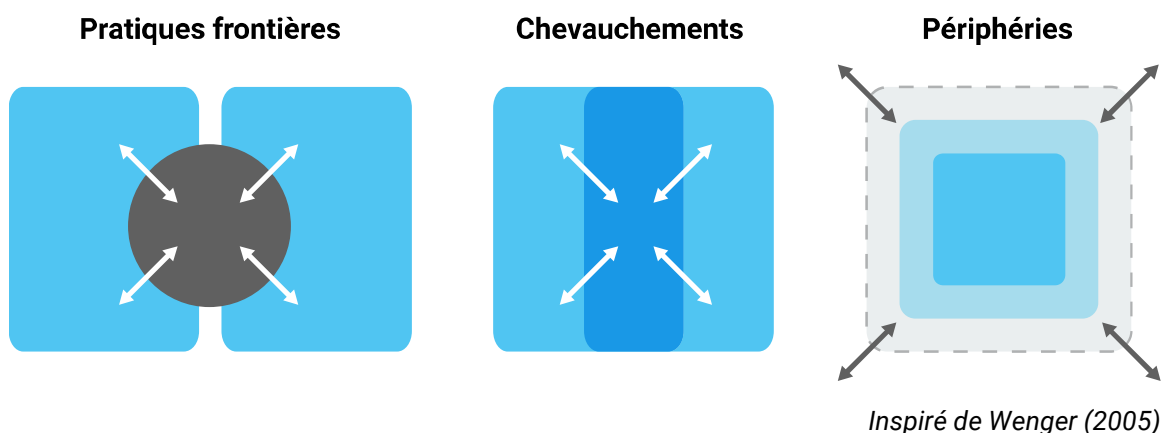
Tel qu'évoqué à la section 1.3., les membres qui se retrouvent dans une position de participation légitime périphérique peuvent contribuer à tisser ces liens entre les CdP. Parot (2004) croit d'ailleurs que le fait de repérer et d'intégrer des membres capables de « faire l'interface » avec d'autres réseaux contribue à la vitalité de la CdP.

Les rencontres entre CdP peuvent être de différentes natures, selon Wenger (2005). Les rencontres de personne à personne montrent leurs limites, en raison d'une connaissance partielle des pratiques respectives. L'immersion, ou la visite, est plus riche, mais reste une opération à sens unique. Les délégations, ou rencontres de groupes, sont quant à elles plus riches, permettent une meilleure compréhension des dynamiques réciproques et amenant des possibilités de « négociation de sens ».

Ces rencontres sont de courte durée, mais des liens peuvent également être intégrés de manière plus formelle et durable aux activités : « maintenir les connexions devient (alors) une partie de l'entreprise » (p. 126). Wenger identifie trois types de connexion qui

permettent ainsi d'atteindre l'équilibre recherché entre le local et le global : les pratiques frontières, le chevauchement et les périphéries.

Les pratiques frontières, une forme de « courtage collectif » sur une longue période, se présentent sous la forme de rencontres régulières ou d'équipes de travail. Elles permettent d'identifier les conflits, de mettre en lumière les collaborations potentielles et elles peuvent mener à la création d'une nouvelle CdP. Le chevauchement, une deuxième forme de connexion, met en scène un partage d'apprentissages et des collaborations continues et soutenues, alors que les CdP concernées conservent une identité propre. Finalement, les échanges peuvent se créer au travers les périphéries des communautés, soit les zones où l'on retrouve des participants qui ont un niveau d'engagement moindre dans la CdP tout en en faisant partie. Pour Wenger, ces zones plus perméables offrent des occasions d'apprentissage et peuvent même générer des changements dans la pratique : « La pratique se développe alors au fur et à mesure que la communauté renégocie les relations entre son centre et sa périphérie » (p. 130).



Au travers ces connexions, des constellations de CdP peuvent émerger, selon Wenger. Les CdP développent alors entre elles « une certaine cohérence », voire des narrations communes : « les éléments de discours qui évoluent à travers les frontières et se conjuguent pour constituer des discours plus généraux » (p. 142).

Les appartenances multiples et les relations entre les CdP enrichissent les dynamiques de collaboration. La mise en perspective de points de vue, des expériences, des pratiques et des identités qui en découlent viennent stimuler l'apprentissage, l'approfondissement des connaissances et l'innovation. Ceci amène, selon Wenger, « la création de sens nouveaux » (p. 178).

Pour Probst et Borzillo (2007), la « forte perméabilité » des CdP constitue un atout pour « acquérir de nouvelles perspectives générales sur un des thèmes de la CdP, et accroître l'étendue de la CdP en dehors des frontières organisationnelles et pour accéder à du savoir plus spécialisé » (par. 38). Wenger, McDermott et Snyder (2002) estiment qu'une perspective extérieure peut amener un groupe à préciser sa propre identité, à réviser ses objectifs, à identifier de nouvelles manières de fonctionner ainsi qu'à mettre en lumière

des enjeux et opportunités pour la communauté qui s'avèrent autrement difficiles à identifier et à dévoiler.

Davel et Tremblay (n.d.), inspirés de Swan, Scarbrough et Robertson, estiment que l'innovation radicale aura davantage de chance d'émerger dans les interstices entre deux communautés. Selon les auteurs, les CdP contribuent à générer des innovations graduelles et à diffuser des connaissances qui pourront stimuler des innovations à l'extérieure de la communauté. C'est cependant dans les échanges entre communautés que sont susceptibles d'émerger des modifications en profondeur dans les pratiques.

2.6. Une évaluation au service de l'évolution

Les CdP sont évolutives et elles demandent des adaptations régulières. Poser un regard critique sur l'état du groupe, sur son fonctionnement, sur ses dynamiques d'apprentissage ainsi que sur ses effets s'avère un processus essentiel à la vitalité des CdP (Association québécoise des CPE, 2008; Bourhis et Tremblay, 2004; Cappe, Chanal et Rommeveaux, 2010; CEFRIO, 2005; Davel et Tremblay, n.d.; Dubé, 2004; Hartner, 2012; Hartner, 2012; McDermott, 2007; Observatoire estrien du développement des communautés, 2013; Paré et Francoeur, n.d.; Tremblay, 2006; Wenger, 2005; Wenger, McDermott et Snyder, 2002).

Outre la volonté d'amélioration des processus au sein de la CdP, l'évaluation peut également aider à dévoiler les effets des activités de la communauté, une valeur qui n'est souvent que partiellement visible (CEFRIO, 2005; Parot, 2004). Ceci peut contribuer à la reconnaissance par les membres de l'importance de la CdP et donc avoir une influence positive sur leur engagement. Cappe, Chanal et Rommeveaux (2010) observent que la reconnaissance de l'existence de la CdP par l'organisation d'attache est également un enjeu qui préoccupe les membres : « on note un besoin chez eux d'intensifier les résultats visibles et concrets au sein de chaque communauté comme si la légitimité des CoP était en question » (p. 27). Pour le CEFRIO (2005), l'évaluation représente une manière pour les membres d'une CdP « de s'exprimer dans le langage des organisations » (p. 14), d'acquérir une plus grande légitimité et ainsi de demander un appui et des ressources.

Selon le CEFRIO (2005), une démarche d'évaluation crée un moment propice pour réfléchir aux activités et aux manières de bonifier le fonctionnement de la communauté, alors qu'une telle démarche autocritique est difficile à mettre en place au travers les activités habituelles. Paré et Francoeur (n.d.) conseillent de sensibiliser les participants à la pertinence d'un tel processus. Selon eux, « il s'agit d'inculquer une culture qui favorise l'évaluation et la critique » (p. 15).

Difficultés liées à l'évaluation

L'évaluation constitue une tâche difficile à accomplir. Cela est notamment lié au fait que les CdP représentent, selon Tremblay (2006), des réalités complexes à étudier et parfois difficilement accessibles. Pour le CEFRIO (2005), la valeur produite par les CdP « est de longue durée, intangible, et difficile à saisir quantitativement » (p. 14). L'organisme ajoute que « ce qui est le plus facile à mesurer n'est pas nécessairement ce qui a le plus

d'impact » (p. 97). McDermott (2007) signale que s'il est difficile d'attribuer de la valeur au travail des CdP, c'est que ce travail est en bonne partie invisible, dont le réseautage. Les retombées cependant sont bien réelles, selon Wenger, McDermott et Snyder (2002), surtout lorsque l'engagement des participants est volontaire, mais ces retombées ne sont pas simples à identifier, particulièrement au début de l'existence du groupe. En effet, plus le bagage commun de connaissances devient important, plus les effets deviennent concrets et mesurables.

Il est difficile de définir avec précision les effets découlant directement ou indirectement des activités d'une CdP, avancement Davel et Tremblay (n.d.). Comment savoir, par exemple, « si une grande idée, apparue lors de la réunion d'un tel groupe, n'aurait pas de toute façon fait surface, quel que soit le contexte? » (p. 19). Cappe, Chanal et Rommeveaux (2010), partagent un cas qu'ils ont étudié et qui illustre bien cette situation : quand on demande aux participants d'une CdP ce que celle-ci a amené comme transformation dans leur pratique, les deux tiers répondent que cela n'a rien n'a changé. « Cependant, l'observation de leur activité sur l'année montre que plusieurs problèmes techniques ont été résolus par la collaboration d'experts qui n'avaient jamais travaillé ensemble » avant l'existence de la CdP (p. 24).

Les ressources nécessaires pour mener une évaluation constitue un défi supplémentaire. L'évaluation exige de prendre du temps, rappelle le CEFRIO (2005), alors que le temps est généralement une denrée rare pour les CdP.

Quoi évaluer

Tel qu'évoqué dans l'introduction de la section 2, il n'existe pas de consensus scientifique concernant la définition du succès d'une CdP. Cette réalité rend difficile l'indentification d'indicateurs pertinents pour évaluer les effets d'une CdP. Bourhis et Tremblay rapportent que pour plusieurs auteurs, « une communauté de pratique a du succès lorsqu'elle atteint les objectifs qu'elle s'était fixés elle-même, quels qu'ils soient » (p. 26).

Certains effets sont plus facilement observables que d'autres, estiment Cappe, Chanal et Rommeveaux (2010). Ils mentionnent par exemple le décroisement, le fait de contrer l'isolement, l'amélioration de la compréhension de l'environnement ainsi qu'une meilleure connaissance des autres membres et de leurs compétences. Pour le CEFRIO (2005), l'évaluation des retombées se situe à trois niveaux : chez les participants (apprentissage, changements dans la pratique), pour la communauté (fonctionnement, atteinte des objectifs, effets sur le groupe) et pour l'organisation (valeur pour l'organisation, transformation des dynamiques entre employés, effets sur les activités). Ces trois sphères sont complémentaires et s'influencent mutuellement. Par exemple, l'appréciation par les participants de leur propre expérience peut avoir un effet positif sur leur perception de la CdP, selon Dubé (2004). « Nous croyons que plus sont élevées les perceptions d'un individu quant à son niveau de collaboration, à son sens de la communauté et à son engagement, plus sa perception du succès de la CoP sera grande » (p. 22).

En ce qui concerne les effets à l'échelle des individus, Hartner (2012) propose d'évaluer l'acquisition de connaissances et le développement des compétences. Tremblay (2005)

remarque cependant un certain paradoxe dans les cas qu'elle a pu observer : même si l'apprentissage est un objectif central et généralement considéré par le groupe comme atteint, à l'échelle individuelle, « les évaluations que les participants font de leurs apprentissages professionnels et personnels sont plutôt neutres » (p. 705). Cette impression est peut-être liée aux difficultés évoquées plus haut de rendre visibles les effets réels des activités de la CdP. Wenger (2005) suggère que « lorsque nous croyons n'avoir rien appris, nous avons, en réalité, saisi autre chose » (p. 6). Quoi qu'il en soit, l'évaluation des retombées personnelles des activités d'une CdP peut être complexe à réaliser et demande de porter le regard sur des aspects précis. Le CEFRIO (2005), inspiré de Millen, Fontaine et Muller, propose de porter attention à l'augmentation de la réputation professionnelle des membres, au niveau de compréhension du travail des autres employés, au niveau de confiance (en soit ainsi qu'en ses compétences) et à la propension à travailler en collaboration.

Concernant l'évaluation de la CdP elle-même, Paré et Francoeur (n.d.) estiment qu'il faut identifier la valeur ajoutée de son existence, notamment en ce qui concerne la gestion des connaissances. Ceci implique de prendre en considération tous les acteurs concernés. Hartner (2012) suggère d'observer si les activités reflètent réellement les objectifs prévus, si le niveau d'accessibilité de la communauté est adéquat et si le partage de connaissances est de qualité. Bourhis et Tremblay (2004) proposent d'observer la santé du groupe, soit la vitalité des échanges (effervescence, niveau d'activité et d'interactions), et la satisfaction des membres (quant à la participation ainsi qu'au partage et à l'utilisation des connaissances). Ces derniers auteurs, inspirés de Sharp, identifient quelques dimensions à observer : la croissance du groupe, les arrivées et les départs ainsi que le niveau de participation aux activités (autant les réunions que les échanges informels). Pour Wenger, McDermott et Snyder (2002), le rythme constitue un excellent indicateur de la vitalité du groupe (voir la section 2.4. concernant la notion de rythme).

La santé d'une CdP s'évalue au travers l'observation des échanges, estime Wenger (2005). Les relations soutenues, qu'elles soient harmonieuses ou conflictuelles, la manière de travailler ensemble, la vitesse à laquelle les problèmes sont définis, la rapidité à laquelle les informations et les innovations circulent, l'absence de préambules (comme si les interactions faisaient partie d'un long processus continu), la capacité à déterminer la pertinence des idées, les coutumes, le langage, les styles et le discours partagé « reflètent une certaine perspective sur le monde » (p. 139).

En ce qui concerne les effets sur l'organisation d'attache, lorsque cela s'applique, Paré et Francoeur (n.d.) font remarquer qu'il est possible de les évaluer selon deux angles distincts. Ils peuvent être observés selon une logique ascendante, soit l'identification des transformations issues de la CdP, ou selon une logique descendante, en fonction des orientations stratégiques de l'entreprise. Dans le cas des entreprises, les effets attendus à court terme peuvent être liés à l'augmentation des résultats, avancent Paré et Francoeur, tandis que les effets à long terme peuvent concerner le développement des capacités de l'organisation ainsi que la consolidation du développement professionnel. L'Association québécoise des CPE (2008) propose d'évaluer les changements dans la manière de résoudre des problèmes, d'observer la formalisation des pratiques

existantes et d'identifier les nouvelles pratiques mises en place. L'organisme conseille également d'observer les améliorations dans la culture de collaboration ainsi que l'évolution générale des connaissances. Pour le CEFRIO (2005), les effets à observer peuvent se situer au niveau de la qualité de la communication et de la collaboration entre les employés, de la capacité d'innovation, ainsi que le temps sauvé.

Tel que mentionné dans la première partie, l'analyse peut également se faire selon l'angle de « l'apprentissage organisationnel ». Cappe, Chanal et Rommeveaux (2010) illustre ce type d'apprentissage au travers un exemple concret : les connaissances issues d'une CdP, permettant notamment de tracer un meilleur portrait d'une situation donnée, ont pu alimenter la réflexion stratégique de l'organisation, ce qui a mené à des transformations des règles et processus internes.

Analyse en fonction du contexte

Puisque chaque CdP est unique, Parot (2004) croit qu'il est important de les analyser en fonction de certains critères qui leur sont propres. Il propose de prendre en considération le type de CdP, le stade de maturité ainsi que « l'écosystème » développé pour atteindre les objectifs ciblés. C'est également ce que proposent Dubé, Bourhis et Jacob (2006), qui estiment que l'évaluation d'une CdP devrait s'effectuer à la lumière de 21 caractéristiques structurelles (voir la section 2.1.). Le CEFRIO (2005) note l'importance de prendre également en considération le contexte de la pratique elle-même. Dans une entreprise manufacturière, par exemple, l'identification des processus est possiblement plus facile, ceux-ci étant plus tangibles : "dans un modèle où l'on doit se démarquer par de meilleures idées, par une vision plus fine de la réalité ou par un service original, il est plus difficile d'évaluer, par exemple, l'impact d'une formation, les bénéfices d'une structure organisationnelle sur une autre ou, dans le cas qui nous occupe, la valeur tangible d'une communauté de pratique » (p. 30).

Méthodes d'évaluation

L'Observatoire estrien du développement des communautés (2013), citant Fontaine et Millen, identifie trois méthodes d'évaluation des effets d'une CdP : le sondage basé sur l'auto-évaluation (concernant les impacts individuels, collectifs et organisationnels), la sollicitation d'anecdotes pertinentes (récits où les membres ont bénéficié du soutien de la communauté ou des apprentissages réalisés) ainsi que la comparaison du temps consacré à différentes activités (en ce qui concerne par exemple la recherche d'information ou le traitement de données et le temps que cela permet de libérer pour d'autres tâches). Davel et Tremblay (n.d.) proposent de porter attention à ce que pensent et racontent les membres : « on y trouvera quelques éclairages sur les relations complexes entre activités, connaissances et performance » (p. 19).

Paré et Francoeur (n.d.), inspiré de Adam et Freeman, propose d'effectuer une « cueillette systématique de preuves anecdotiques » autour de quatre dimensions liées à la gestion des connaissances : l'accès aux connaissances et aux outils, la génération de connaissances (qui est le principal but d'une CdP pour ces auteurs), l'encadrement (*embedding* en anglais, soit la production d'artéfacts témoignant des activités), puis le transfert (la diffusion, l'appropriation et l'application des connaissances). Ceci permet de porter un regard quantitatif et qualitatif sur les savoirs générés par la CdP, alors qu'un regard strictement quantitatif serait insuffisant.

Wenger, McDermott et Snyder (2002) croient eux aussi en la valeur des anecdotes, et évoquent cet exemple : « When someone shares an insight, they often don't know how useful it was until the recipient reports how the idea was applied ». D'autres fois, les participants deviennent des relais de connaissances qui seront utilisées par d'autres. Les anecdotes peuvent décrire à la fois le problème initial, ce qui arriverait sans l'intervention CdP, ainsi que les moyens utilisés pour régler le problème. Cependant, ajoutent ces auteurs, retracer l'impact d'une idée partagée demande du temps et de l'attention. Pour cette raison, ils proposent de ne pas déterminer de manière trop précise les indicateurs à évaluer dès le début de l'existence du groupe et de laisser la CdP découvrir son propre potentiel.

Notons finalement que l'Association québécoise des CPE (2008) propose d'utiliser une grille d'auto-évaluation de l'animation (p. 21), alors que le CEFRIO (2005) propose un canevas de sondage individuel pour évaluer l'appréciation des participants (p. 98).

3. Questions à approfondir

Cette synthèse de connaissances s'est concentrée sur une question précise, soit celle de l'apprentissage au sein des CdP. La démarche met en lumière quelques sujets connexes qui pourraient être explorés pour compléter le tour de la question. Elle fait également ressortir quelques nouvelles questions qui mériteraient également un approfondissement, voire des expérimentations. Cette dernière section présente quelques-uns de ces sujets et de ces questions, en guise d'ouverture vers de possibles suites.

Bonification de la compréhension des CdP au travers d'autres courants théoriques

Les documents de référence étudiés dans cette synthèse s'intéressent en premier lieu aux CdP, particulièrement sous l'angle initialement proposé par Wenger, inspiré des théories sociales de l'apprentissage et particulièrement de l'apprentissage situé. L'étude de ces courants ne faisait pas partie de l'objectif de cette présente démarche, mais elle pourrait être pertinente pour mieux comprendre les fondements de ces approches.

Par ailleurs, il serait aussi intéressant de se questionner sur l'apport possible des divers courants théoriques liés à l'apprentissage à distance. Certaines de ces théories (dont des variantes du socioconstructivisme) proposent par exemple que l'enseignant joue un rôle d'animation auprès des apprenants, une posture qui rejoint en certains points celle proposée dans les guides sur les CdP. Il existe une riche littérature sur les postures et approches pédagogiques qui pourraient sans doute alimenter la réflexion sur l'apprentissage dans les CdP. Même si les CdP sont autogérées et que l'acquisition de connaissances s'effectue sur une base non structurée et informelle, certaines approches pédagogiques pourraient probablement proposer des outils intéressants dans l'animation des CdP. Elles pourraient également bonifier notre compréhension des dynamiques de construction et de transformation des connaissances. Le connectivisme, autre courant théorique de l'apprentissage (bien que certains diront qu'il s'agit davantage d'une approche qu'un courant théorique), pourrait proposer des pistes quant à la conception des environnements d'apprentissage au sein des CdP, concernant par exemple la manière de créer des liens entre les individus, entre les connaissances et entre les idées.

Plusieurs auteurs cités présentent les CdP comme une stratégie de transfert de connaissances, ou du moins comme un outil apportant des solutions aux défis de gestion des connaissances dans les organisations. Ces domaines possèdent également une riche littérature, qui a déjà inspiré en partie la théorie sur les CdP, mais qui pourraient sans doute apporter d'autres éclairages complémentaires.

Enfin, d'autres domaines de recherche pourraient également être pertinents pour alimenter la réflexion sur les CdP, notamment concernant les phénomènes de groupe, l'animation sociale et l'innovation sociale.

Approfondissement de la compréhension des interactions dans les mosaïques de CdP

La question des relations entre les CdP et des possibilités que cela soulève en termes d'apprentissage, de collaboration et d'innovation semble peu développée dans la littérature. Cette situation est peut-être en partie liée au fait que plusieurs des auteurs ont étudié les CdP dans un contexte d'entreprise et qu'il est peut-être plus difficile de mettre en place des dynamiques de partage de connaissances entre des milieux qui se retrouvent dans une situation de compétition.

« Établir des liens entre les communautés concernées, comprendre les pratiques et gérer les frontières deviennent des tâches fondamentales de conception », écrit Wenger (2005, p. 120). Cependant, nous n'avons que très peu d'outils ou de connaissances quant aux bonnes pratiques à cet égard. Plusieurs questions pourraient être explorées au travers des expérimentations.

- Serait-il possible et pertinent de consacrer davantage d'efforts au design de l'apprentissage dans les périphéries des CdP ainsi que dans les intersections entre les CdP ? Est-ce que des approches spécifiques concernant l'animation pourraient être développées ?
- Quelles sont les différences entre l'animation d'une CdP et l'animation des coopérations entre CdP ? Est-ce que cette dernière devrait être portée par des individus distincts, et qu'en est-il des enjeux liés à leur légitimité au sein des groupes respectifs ?
- Est-ce que les outils numériques apportent de nouvelles opportunités et défis sur ces questions ? Puisque les outils numériques sont susceptibles de rendre plus fluide la circulation des objets frontières et de faciliter les chevauchements entre CdP, est-ce que cela amène de nouveaux enjeux relatifs à la construction des identités et à la négociation de sens ?
- Est-ce que cela amène de nouvelles opportunités en termes d'innovation sociale ?

Passerelles entre les approches

Il est possible d'observer des confusions de terminologie entre les différentes approches favorisant l'apprentissage. Par exemple, certains présenteront comme des CdP des démarches qui en réalité s'apparentent davantage au codéveloppement professionnel, aux cercles de coaching, aux communautés d'apprentissage, aux équipes de travail, etc. Sur quelques aspects, il est vrai qu'il y a parfois de fortes ressemblances. Il y a aussi des démarches hybrides qui vont s'influencer, consciemment ou non, de différentes approches. Cependant, il existe des distinctions qui peuvent permettre de mieux comprendre les avantages et limites de chacune des solutions possibles. Il serait sans doute utile de développer un guide expliquant plus en détails les approches possibles et permettant aux organisations d'effectuer un choix en fonction d'une analyse de leurs besoins.

Une meilleure typologie des formes d'apprentissage, de collaboration et de construction des connaissances pourrait également mener au développement de stratégies favorisant la transition d'une forme vers une autre. Un groupe constitué dans le cadre

d'un cercle de coaching, par exemple, pourrait décider de migrer vers une CdP. Ceci permettrait d'une part de pérenniser la démarche et d'autre part d'élargir la participation, permettant du même coup d'accroître les possibilités de collaboration. C'est ce qu'évoque Bourdat (2007) quand il propose qu'« une communauté d'apprentissage, née à l'occasion d'une formation formelle, peut évoluer vers une communauté de pratique ». C'est ce qu'évoquent également Tremblay et Rochamn (2013) lorsqu'ils proposent la formation de CdP issue d'un contexte de recherche partenariale. De telles transitions soulèvent sans doute des enjeux de conception et d'animation différents de ceux habituellement observés.

Dans un même ordre d'idée, conceptualiser les ponts possibles entre les CdP et les formations formelles serait sans doute très enrichissant. Comment, par exemple, une formation courte pourrait-elle s'intégrer dans les activités d'une CdP ? Le Centre Saint-Pierre (2009) ainsi que Sánchez-Cardonaa, Sánchez-Lugob et Vžlez-González (2012) proposent le recours à diverses approches pédagogiques en complément des activités de transfert pour stimuler l'apprentissage (conférences théoriques sur des sujets connexes, études de cas, visites, etc.). Comment un groupe constitué dans le cadre d'une formation peut rester vivant et poursuivre son apprentissage dans une CdP ? Comment une formation devient-elle alors un levier vers des collaborations et des projets communs ? Quels sont les défis liés au passage d'une formule structurée d'apprentissage vers une formule plus organique et auto-gérée ? Nous connaissons les enjeux liés à l'intégration des nouveaux arrivants dans les CdP, mais qu'en est-il de l'intégration d'une cohorte complète issue d'une formation et qui viendrait rejoindre une CdP déjà existante ? Dans le sens inverse, comment les connaissances développées au sein d'une CdP peuvent-elles alimenter les contenus d'une formation ?

De manière générale, comment serait-il possible de rendre plus fluides les frontières entre les formes d'apprentissage, de sorte que les passages d'une à l'autre deviennent plus transparents ? Tout comme le fait de rendre plus poreuses les frontières entre les CdP, est-ce que des frontières poreuses entre les différentes formules d'apprentissage (incluant les approches de transfert) pourraient faire émerger de nouveaux espaces propices à l'innovation sociale ?

Évolution des usages numériques

Les compétences numériques ainsi que l'aisance des citoyens sur les outils collaboratifs s'accroissent progressivement. De plus, les outils numériques se développent continuellement et rapidement, devenant de plus en plus simples à utiliser. Cela apporte d'une part de nouvelles perspectives quant aux usages possibles au sein des CdP. D'autre part, cela amène des enjeux d'inclusion numérique qui doivent être pris en considération, étant donné que s'élargit constamment le fossé entre ceux qui maîtrisent les outils et ceux qui ont de faibles compétences numériques. La transformation rapide du paysage technologique amène également des enjeux pour les développeurs et gestionnaires d'outils numériques, qui doivent s'adapter à la transformation des usages et donc à l'évolution des attentes de la part des utilisateurs.

Sous l'impulsion de l'évolution des outils numériques, les pratiques de formation évoluent également, comme en témoigne l'augmentation de la popularité de la formation en ligne et l'apparition de phénomènes comme les MOOCs. Nous pouvons également remarquer une multiplication des méthodes d'apprentissage, qui s'effectuent parfois par le biais des médias sociaux, de plateformes de maillage à des fins de mentorat ainsi que la myriade d'applications permettant à des individus de développer de manière autonome des microformations sur des sujets très diversifiés. Le mouvement « Do it yourself » à l'ère du numérique est en soit une illustration du décloisonnement et de la démocratisation des méthodes d'apprentissage. Cette explosion de formules amène certes des enjeux en ce qui a trait à la crédibilité et la qualité des apprentissages, mais elle amène également une transformation des modalités d'accès aux connaissances. Cela ouvre des portes sur des processus plus fluides, moins structurés et dans certains cas plus participatifs. Cette réalité a sans doute des implications nouvelles quant à la construction des identités et la négociation de sens tels que conçues par Wenger. Il serait intéressant d'étudier les impacts de ces transformations sur les besoins et attentes en termes d'apprentissage ainsi que sur les perspectives que cela peut apporter pour la conception et l'animation des CdP.

Autres pistes

Voici d'autres questions qui mériteraient possiblement un certain approfondissement.

- La question de l'innovation au sein des CdP est surtout étudiée dans un contexte d'entreprise et alors que les CdP sont intentionnelles. La notion d'innovation sociale est quant à elle peu développée. On peut cependant supposer que les dynamiques collaboratives sont semblables, peu importe le contexte et le domaine couvert. Il serait intéressant de valider cette hypothèse au travers l'observation de cas réels.
- Le soutien à l'animation est une notion peu développée, alors qu'il est considéré comme déterminant par le CEFRIO (2005). Comprendre le réel impact de ce soutien sur le succès des CdP et avoir une meilleure connaissance des bonnes pratiques d'accompagnement seraient sans doute très utiles.
- À partir des 21 caractéristiques structurelles des CdP proposées par Dubé, Bourhis et Jacob (2006), serait-il envisageable de développer des outils de conception, d'animation et d'évaluation qui soient modulés en fonction des contextes ?
- Il est généralement proposé d'évaluer des retombées à la fois pour les individus, pour la communauté elle-même, puis pour l'organisation d'attache. Lorsqu'une CdP n'est pas liée directement à une organisation en particulier, est-il possible d'identifier des indicateurs permettant d'évaluer les effets sur plusieurs organisations, voire sur un écosystème ?
- Différents auteurs traitent de la question de la reconnaissance d'une CdP dans une organisation. Dans le cas des CdP qui sont liées à un réseau professionnel ou d'intérêt dépassant les murs d'une organisation, quels arguments peuvent être développés et quelles stratégies peuvent être mises en place pour convaincre les employeurs du bien-fondé de la démarche ? Est-ce que les

activités au sein d'une CdP pourraient éventuellement être officiellement reconnues comme des activités de formation ? Est-ce que les badges numériques, de plus en plus utilisés pour la reconnaissance des acquis dans le cadre de formation en ligne, pourraient être utilisés pour témoigner des apprentissages réalisés dans le cadre des activités d'une CdP ?

Conclusion

Cette synthèse a proposé un portrait de la littérature scientifique portant sur les CdP, permettant dans un premier temps de définir cette approche ainsi que quelques concepts connexes essentiels à la compréhension du fonctionnement de ces groupes. Les CdP étudiées ont généralement été mises en place de manière intentionnelles alors qu'elles étaient perçues comme un outil susceptible d'accroître la productivité en entreprise. Les CdP ont néanmoins été analysées sous différents angles, dont celui de la gestion des connaissances, ainsi que dans des contextes variés, incluant les milieux universitaires et communautaires.

L'acquisition et la création de connaissances sont au cœur des activités des CdP. Wenger (2005) estime que si elles sont bien cultivées, les CdP peuvent devenir de réelles « communautés d'apprentissage ». La section 1.4. a retracé les différents points de vue des chercheurs sur cet aspect. Les auteurs estiment par exemple que les CdP permettent la circulation des connaissances tacites. Si ces dernières sont difficilement codifiables, elles sont plus faciles à transférer au travers les interactions sociales ainsi que dans un contexte lié à la pratique.

Le discours entourant ce type les CdP est généralement très positif et optimiste. Ce document met néanmoins en lumière certains enjeux, freins et limites. L'apprentissage au sein des CdP n'est pas automatique et plusieurs cas étudiés rapportent des effets décevants. Une CdP exige notamment beaucoup de temps, d'efforts et d'engagement de la part des membres. De plus, les chances de succès sont liées à de très nombreux facteurs.

Chaque communauté est unique, il n'existe pas de recette parfaite et il n'y a pas de consensus scientifique sur les conditions de succès. Les chercheurs identifient néanmoins divers facteurs, dont certains ont été détaillés dans la deuxième partie de cette synthèse. La revue de littérature permet par exemple de constater l'importance d'une conception évolutive favorisant les dynamiques d'apprentissage. L'influence du contexte organisationnel et des choix technologiques sur la santé des CdP ont été mis en lumière. L'animation étant une clé du succès des CdP, une attention particulière a été portée sur les rôles, stratégies et postures liés à ce rôle. Finalement, les CdP étant évolutives, l'évaluation s'avère également essentielle; or, celle-ci soulève de nombreux défis.

La question initiale ayant motivé cette revue de littérature évoquait l'apprentissage dans les CdP, mais également au sein d'une constellation de CdP. La coopération entre les communautés est effectivement un facteur de succès identifié par les chercheurs. Les pratiques frontières, les chevauchements et les périphéries seraient particulièrement riches pour l'apprentissage et l'innovation. Cette notion reste cependant peu étudiée et mériterait un approfondissement. D'autres questions, qui sont restées en suspens ou qui ont émergé au cours de cette démarche, ont été présentées dans la troisième section. Par exemple, peut-on concevoir et animer l'apprentissage dans les intersections entre les CdP ? Ou encore, comment rendre plus fluides les frontières entre les CdP, ainsi qu'entre les diverses formes d'apprentissage ? Cette réflexion propose une ouverture vers d'autres lectures ainsi que vers des expérimentations à mener.

Bibliographie

Agence de la Santé et des Services de la Montérégie. (2010). *L'animation d'une communauté de pratique : une compétence incontournable au courtage des connaissances*.

Ardichvili, A., Page, V. et Wentling, T. (2003). *Motivation and barriers to participation in virtual knowledge-sharing communities of practice*. Journal of Knowledge Management, volume 7(1), p. 64-77.

Aspord, É. et Dacheux, É. (2013). *La communication, point aveugle du métier de chercheur : Mémoires et leçons d'un séminaire pluridisciplinaire de recherche en communication en Auvergne*. Pôle Auvergne de l'ISCC, Novembre 2013.

Boisvert, J. (2013). *Une communauté de pratique, comment ça fonctionne ?*. Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociales (CLIPP).

Bourdat, M. (2017). *Animer une communauté d'apprenants, oui, mais comment ?*. Le blog de la formation professionnelle.

Bourhis, A. et Tremblay, D.-G. (2004). *Les facteurs organisationnels de succès des communautés de pratique virtuelles*. CEFRIO.

Cappe, E., Chanal, V. et Rommeveaux, P. (2010). *Favoriser l'émergence de communautés de pratique pour le partage de connaissances : retour d'expérience à partir du cas e2v Grenoble*. Management, systèmes d'information et connaissances tacites, Hermès Lavoisier, pp.171-202, Informatique et systèmes d'information.

Dubé, L. (2004). *Mieux comprendre le succès des communautés de pratique virtuelles par l'investigation des aspects technologiques*. CEFRIO.

Dubé, L., Bourhis, A. et Jacob, R. (2006). *Towards a Typology of Virtual Communities of Practice*. Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management.

Gravel, N. (2010). *Pour un développement durable des savoirs : l'approche collaborative d'une communauté de pratique au service de l'apprentissage organisationnel*. Télescope, Hiver 2010, pp. 188-192.

Hartner, R. (2012). *L'analyse et la mise en œuvre du développement d'une communauté virtuelle de pratique pour les infirmières en santé scolaire au Québec* (mémoire de maîtrise). Université de Montréal.

Hildreth, P. et Kimble, C. (2002). *The duality of knowledge*. Information Research, 8(1), paper no. 142.

Issaly, G. (2008). *Guide d'animation des communautés de pratique*. Association québécoise des CPE.

Kimble, C. et Hildreth, P. (2005). *Dualities, distributed communities of practice and knowledge management*. Journal of Knowledge Management, Volume 9, Issue 4, pp.102-113.

Kimble, C. et Wright, P. (2005). *Computer Mediated Communications and Communities of Practice*. Industrial Organization 0504005, EconWPA.

Laferrière, T., Martel, V. et Gervais F. (2006). *Une communauté de pratique en réseau (CoPeR) dans le domaine de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes (ISPJ) : Nouvelles voies de transfert de connaissances et perspectives futures*. Rapport du CEFRIO au CTREQ.

Langelier, L. (2005). *Travailler, apprendre et collaborer en réseau - Guide de mise en place et d'animation des communautés de pratique intentionnelles*. CEFRIO.

Lemaire, É. et Sauvageau, M. (2013). *Transfert et partage des savoirs en milieu communautaire - Rapport synthèse d'une recherche exploratoire*. Centre Saint-Pierre.

Lusine, A. et Mayrhofer, U. (2016). *L'adoption des outils numériques dans les communautés de pratique. Le cas du Groupe SEB*. Revue française de gestion, vol. 254, no. 1, 2016, pp. 147-162.

McDermott, R. (2007). *Building healthy communities*. Inside Knowledge, Volume 10, Issue 9.

- Paré, G. et Francoeur, K. (sans date). *Les communautés de pratique (CoP) : un modèle émergent de gestion des connaissances*. Montréal, Bureau Recherche – Développement – Valorisation, Université de Montréal.
- Parot, S., et autres. (2004). *Les communautés de pratique : analyse d'une nouvelle forme d'organisation et panorama des bonnes pratiques [livre blanc]*. Knowings et Pôle production Rhône-Alpes.
- Probst, G. et Borzillo, S. (2007). *Piloter les communautés de pratique avec succès*. Revue française de gestion, volume 170, no. 1, pp. 135-153.
- Sánchez-Cardonaa, I., Sánchez-Lugob, J. et VZlez-González, J. (2012). *Exploring the potential of communities of practice for learning and collaboration in a higher education context*. 4th World Conference on Educational Sciences, 02-05 February 2012.
- St-Germain, L. (2009). *Agir dans son milieu — Une communauté de pratiques novatrice*. Centre Saint-Pierre.
- Tremblay, D.-G. (2003). *Les communautés virtuelles de praticiens : vers de nouveaux modes d'apprentissage et de création de connaissances?*. Note de recherche de la Chaire de recherche du Canada sur les enjeux socio-organisationnels de l'économie du savoir.
- Tremblay, D.-G. (2005). *Les communautés de pratique : quels sont les facteurs de succès ?*. Revue internationale sur le travail et la société, p. 692-722.
- Tremblay, D.-G. (2006). *Communauté d'apprentissage : regards croisés sur le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation*. Communication aux journées de sociologie du travail, Rouen.
- Tremblay, D.-G. et Rochamn, J. (2013). *Les processus de collaboration et de partage des connaissances dans la recherche partenariale : de la reconnaissance des identités à l'émergence d'une communauté de pratique*. Note de recherche no 2013-3 de l'ARUC sur la gestion des âges et des temps sociaux. ARUC-GATS. Télug.
- Tremblay, D.-G., Davel, E. (sans date). *Communauté de pratique : défis et pratiques contemporaines*. Télug.
- Versailles, A. (2008). *L'intelligence collective pyramidale a permis l'essor de l'efficacité industrielle, mais elle est peu adaptée aux défis du 21ème siècle*. Revue Antipodes.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*. Presses de l'Université Laval.
- Wenger, E., McDermott, R. et Snyder, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge - Seven Principles for Cultivating Communities of Practice*. Harvard Business School Working Knowledge.