



Mise en place, animation, facilitation et évaluation de communautés d'apprentissage et de communautés de pratique au sein d'un collège

Guide

Mai 2025

La Fédération des cégeps est le regroupement volontaire des 48 collèges publics du Québec, créée en 1969 pour promouvoir le développement de la formation collégiale et des cégeps. Elle agit comme porte-parole officiel et lieu de concertation des cégeps, à qui elle offre des services en matière de pédagogie, d'affaires étudiantes, d'affaires internationales, d'affaires juridiques, de communication, de formation continue et de service aux entreprises, de financement, de recherche, de ressources humaines, de relations du travail et de ressources informationnelles.

Coordination, recherche et rédaction

Maïna Albert, consultante en développement organisationnel, OIOship
Annie-Claude Prud'homme, conseillère aux affaires éducatives, Fédération des cégeps
Maïté Roy, directrice adjointe aux affaires éducatives, Fédération des cégeps

Collaboration

Nathalie Bastien, conseillère responsable du Réseau REPTIC, Fédération des cégeps
Alexandre Biot, analyste et animateur du Réseau Repstats, Fédération des cégeps
Jessica Bouchet, adjointe aux affaires éducatives, Fédération des cégeps
Mathieu Lépine, coordonnateur aux affaires pédagogiques, Fédération des cégeps
Josée Mercier, directrice des affaires éducatives, Fédération des cégeps

Relecture

Audrey Auclair, conseillère pédagogique, repcar et repstats, Cégep de Lévis (sections 1 à 4)
René Bélanger, technopédagogue et REPTIC, Cégep de Matane (sections 1 à 4)
Catherine Boyer, conseillère pédagogique et repcar, Cégep du Vieux Montréal (sections 1 à 4)
Isabelle Couture, conseillère pédagogique, repcar et repfran, Cégep de Saint-Foy (sections 1 à 4)
Isabelle Desbiens, conseillère pédagogique, repcar, repfran et repstats, Cégep de St-Félicien (sections 1 à 4)
Sylvie Fortier, conseillère pédagogique et repcar, Institut maritime du Québec (sections 1 à 4)
Émilie Moreau, conseillère pédagogique et repcar, Cégep de Shawinigan (sections 1 à 4)
Debby Ann Philie, conseillère pédagogique en provenance des collèges, Performa, Université de Sherbrooke (sections 1 à 4)
Joannie Proulx, conseillère pédagogique, repcar et repfran, Collège Laflèche (sections 1 à 4)
Julie Provencher, conseillère pédagogique, Cégep de Shawinigan (sections 1 à 4)
Mélicia Racine, conseillère pédagogique et repcar, Collège Laflèche (sections 1 à 4)
Maxime Rondeau, enseignante et repfran, Cégep régional de Lanaudière (sections 1 à 4)
Isabelle Tremblay, technopédagogue et REPTIC, Cégep de Jonquière (sections 1 à 4)
Marie-Ève Vaillancourt, directrice des études, Cégep de Sept-Îles (sections 1 à 6)

Révision linguistique

Noella Deraspe, réviseure

Mise en page

Jessica Bouchet, adjointe aux affaires éducatives, Fédération des cégeps

Conditions d'utilisation



Cette licence [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) permet aux réutilisateurs et réutilisatrices de distribuer, de remixer et d'adapter ce matériel, et de créer à partir de celui-ci sur n'importe quel support ou dans n'importe quel format **à des fins non commerciales uniquement, et uniquement tant que l'attribution est donnée au créateur**. Si vous remixez ou adaptez ce matériel, ou si vous construisez à partir de celui-ci, vous devez obtenir une licence pour le matériel modifié dans des conditions identiques.



BY (*attribution*) : Le crédit doit être donné au créateur.



SA (*share-alike*) : Les adaptations doivent être partagées dans les mêmes conditions.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS

800, boulevard de Maisonneuve Est – 15^e étage
Montréal (Québec) H2L 4L8
514 381-8631
fedecegeps.ca

Table des matières

Préambule.....	1
Présentation des autrices et des auteurs.....	1
Importance des communautés apprenantes.....	1
Structure du guide.....	2
Comment lire ce guide.....	2
Limites du guide.....	3
Engagement et invitation.....	3
1 Origine du projet.....	4
2 Communautés d'apprentissage et de pratique : définitions.....	6
2.1 Communauté d'apprentissage : définition, objectifs et caractéristiques.....	6
2.2 Communauté de pratique : définition, objectifs et caractéristiques.....	7
2.3 Caractéristiques communes des CdA et des CdP et différences entre les deux.....	7
3 Mise en place d'une communauté apprenante.....	9
3.1 Étapes à suivre.....	9
Étape 1 — Analyser le contexte et les besoins.....	11
Étape 2 — Valider avec la direction.....	11
Étape 3 — Clarifier le domaine commun d'activité ou la thématique, et l'objectif général.....	12
Étape 4 — Choisir et proposer un modèle de communauté.....	14
Étape 5 — Vérifier les ressources disponibles et identifier la ou les personnes qui animeront la communauté.....	15
Étape 6 — Élaborer une charte de communauté.....	16
Étape 7 — Recruter les participantes et participants.....	18
Étape 8 — Planifier le démarrage de la communauté.....	19
Étape 9 — Démarrer la communauté.....	19
Étape 10 — Planifier et mettre à jour le déroulement des rencontres en continu.....	20
Étape 11 — Animer ou faciliter les rencontres.....	20
Étape 12 — Colliger les échanges et les apprentissages.....	20
Étape 13 — Compléter l'évaluation et faire le bilan.....	21
Étape 14 — S'entendre sur les informations à communiquer.....	21
Étape 15 — Transmettre le bilan à la direction.....	21
3.2 Conditions de succès et facteurs de risque.....	22
4 Animation d'une communauté et facilitation des rencontres.....	23
4.1 Pratique réflexive, savoirs issus de la recherche et collaboration.....	23
4.2 Définition des rôles à partager dans la communauté.....	26

4.3	Déroulement des activités de la communauté en cinq étapes.....	31
	Étape 1 — Rencontre	32
	Étape 2 — Clarification de la cible commune.....	34
	Étape 3 — Engagement collectif	38
	Étape 4 — Cycles de développement	41
	Étape 5 — Bilan des apprentissages	46
4.4	Méthodes d'animation.....	47
4.4.1	Microenseignement	48
4.4.2	Codéveloppement professionnel	49
4.4.3	Cercle (table ronde)	50
4.4.4	Enquête appréciative	52
4.4.5	Atelier de praxéologie	53
4.4.6	<i>World Café</i>	54
4.4.7	<i>Fishbowl</i>	55
4.4.8	Forum ouvert	56
4.5	Stades de développement et cycle de vie de la communauté	57
5	Utilisation des outils numériques dans une communauté apprenante	62
6	Évaluation et bilan des activités	65
6.1	Principes à respecter	65
6.2	Objectifs et critères de l'évaluation	66
6.3	Étapes de l'évaluation.....	68
6.4	Choix des indicateurs	70
6.5	Sources d'information	75
6.6	Outils de collecte de données	76
	Conclusion	78
	Annexe I — Indicateurs de cohésion sociale et de productivité	79
	Annexe II — Méthode <i>Scholarship of Teaching and Learning</i> (SoTL)	83
	Annexe III — Cible commune, production et solidarité.....	84
	Annexe IV — Exemple de déroulement d'une rencontre de cycle de développement.....	86
	Annexe V — Exemple de déroulement d'une rencontre de bilan des apprentissages	87
	Annexe VI — Stades de développement du groupe de Tuckman	88
	Annexe VII — Plan d'évaluation d'une communauté de pratique fictive des enseignantes et enseignants de première année	89
	Annexe VIII — Bilan d'une communauté de pratique fictive des enseignantes et enseignants de première année	91
	Médiagraphie	93

Liste des tableaux

Tableau I — CdA et CdP : différences	8
Tableau II — Quinze étapes de mise en place d'une communauté apprenante	10
Tableau III — Conditions de succès et facteurs de risque	22
Tableau IV — Définition des rôles à partager au sein d'une communauté apprenante.....	26
Tableau V — Répartition des rôles au sein d'une communauté apprenante.....	30
Tableau VI — Déroulement trimestriel ou annuel en cinq étapes.....	31
Tableau VII — Déroulement en six temps d'une rencontre de cycle de développement	42
Tableau VIII — Niveaux de compétence	46
Tableau IX — Tableau récapitulatif des six phases du cycle de vie d'une CdP	61
Tableau X — Grille d'analyse de la technologie communautaire.....	63
Tableau XI — Tableau synthèse des critères d'évaluation d'une communauté apprenante	67
Tableau XII — Quatre étapes de l'évaluation.....	69
Tableau XIII — Récolte de données sur la mise en œuvre et le suivi de la communauté apprenante : exemples d'informations à réunir	71
Tableau XIV — Évaluation de l'efficacité de la communauté apprenante : exemples d'indicateurs	72
Tableau XV — Évaluation de la santé de la communauté apprenante : exemples d'indicateurs.....	74

Liste des figures

Figure 1 — Quatre fonctions du rôle de facilitation	29
Figure 2 — Compétence professionnelle	36
Figure 3 — Matrice de collaboration.....	39
Figure 4 — Évolution de la compétence professionnelle	45
Figure 5 — Cycle de vie de la communauté de pratique	59
Figure 6 — Stades de développement du groupe de Tuckman.....	88

Préambule

Depuis ses origines, le réseau collégial se préoccupe d'offrir aux étudiantes et étudiants le contexte le plus favorable possible à leurs apprentissages pour que leur parcours se termine, idéalement, par une qualification. Pour parvenir à développer des pratiques adaptées à des contextes variés et changeants, les acteurs et actrices du milieu collégial sont appelés à s'engager dans une démarche de développement professionnel, et le faire en collaboration avec des collègues présente de nombreux avantages.

Le présent guide a pour but de soutenir les personnes responsables de la mise en place, de l'animation, de la facilitation¹ ainsi que de l'évaluation de communautés apprenantes au sein de leurs établissements, principalement les conseillères et conseillers pédagogiques. En fournissant des pistes de réflexion, des définitions, des éléments de compréhension théorique ainsi qu'un cadre structuré et des recommandations pratiques, nous souhaitons encourager et soutenir la mise en place de deux types spécifiques de communautés apprenantes dans les cégeps : les communautés d'apprentissage (CdA²) et les communautés de pratique (CdP³). Pour la fluidité du présent texte, nous utiliserons l'expression « communauté apprenante » afin de désigner ces deux types de communautés.

Présentation des autrices et des auteurs

La Fédération des cégeps possède une solide expertise en organisation et en animation de communautés apprenantes. En effet, elle chapeaute notamment les activités de six CdP, composées d'actrices et d'acteurs du réseau collégial. La plus ancienne, le Réseau des répondantes et répondants TIC (REPTIC), a été créée en novembre 2004. De plus, l'équipe d'animation de ces six CdP travaille en transversalité : ses membres se rencontrent régulièrement pour échanger des ressources et des idées, actualiser leurs pratiques et construire ensemble une vision commune. Depuis 2021, cette équipe a développé différents guides de fonctionnement⁴, notamment pour l'animation de groupes d'apprentissage. Plusieurs passages du présent guide sont inspirés ou tirés de ces outils. Des extraits de documents élaborés par le Carrefour de la réussite sont également utilisés, intégralement ou partiellement. C'est le cas, entre autres, du *Portrait et typologie des communautés de pratique et des communautés d'apprentissage du réseau collégial axées sur la pédagogie* (Fédération des cégeps, 2023c).

Importance des communautés apprenantes

Les communautés apprenantes du réseau (CdA et CdP) ont l'avantage de susciter, au sein des collèges⁵, la concertation entre les membres du personnel, notamment la collaboration entre les enseignantes et enseignants. Il s'agit là d'une retombée considérable pour les organisations, car il en découle souvent un plus grand dynamisme pédagogique et, dans certains cas, le développement d'une vision pédagogique partagée (Deguire, 2022, p. 18-19, 30-31). À une époque marquée par l'évolution rapide des savoirs et des technologies, les communautés

¹ Le terme « animation » désigne l'ensemble des activités de gestion de la communauté tandis que le terme « facilitation » fait référence aux techniques visant à guider les échanges lors des rencontres (voir la [section 4](#) pour plus d'informations).

² Le sigle CdA est utilisé dans ce document pour désigner une communauté d'apprentissage. Ce sigle permet de distinguer clairement la communauté d'apprentissage de la communauté apprenante (dont le sigle pourrait être CA). Qui plus est, l'utilisation de CdA est plus proche des recommandations de l'Office québécois de la langue française (OQLF) qui conseille, dans son [Grand dictionnaire terminologique](#), d'utiliser CDP pour désigner une communauté de pratique.

³ Le sigle CdP est utilisé dans ce document afin de désigner une communauté de pratique, conformément aux recommandations de l'OQLF ([Grand dictionnaire terminologique](#)). Bien que le sigle CoP soit fréquemment employé dans la littérature scientifique francophone et dans le langage courant, il désigne la formulation anglophone du terme, soit « *community of practice* ».

⁴ Les guides de fonctionnement des groupes de travail constitués dans les CdP de la Fédération des cégeps sont présentement réservés à un usage interne.

⁵ Le mot collège est utilisé dans le document pour désigner à la fois les cégeps et les collèges privés.

apprenantes semblent ainsi devenir des incontournables, non seulement par leur manière collaborative d'offrir des espaces propices à l'innovation et au développement de pratiques à impact élevé, mais également par leur positionnement orienté d'emblée dans une perspective de soutien à la réussite des étudiantes et des étudiants.

Structure du guide

Le présent guide est divisé en plusieurs sections, chacune abordant un aspect clé de la mise en place des communautés apprenantes :

- **La première section** présente les origines du projet.
- **La deuxième section** définit les CdA et les CdP, et présente leurs ressemblances et différences.
- **La troisième section** propose des étapes de mise en place d'une communauté apprenante (CdA ou CdP).
- **La quatrième section** propose une réflexion en profondeur concernant l'animation d'une communauté apprenante (rôles, structure, déroulement, méthodes d'animation, etc.).
- **La cinquième section** porte sur l'utilisation des outils numériques dans une communauté apprenante afin d'en optimiser le fonctionnement.
- **La sixième section** porte sur l'évaluation des résultats et des retombées d'une communauté apprenante pour favoriser la reconnaissance de sa valeur.

Comment lire ce guide

Ce guide est conçu pour répondre aux divers besoins de ses lectrices et lecteurs, quel que soit leur niveau d'expérience (débutant ou expert) dans la mise en place de communautés apprenantes. Voici donc quelques orientations de lecture, selon votre situation et vos objectifs.

Selon l'état d'avancement de votre projet de mise en place d'une communauté apprenante :

- **Exploration initiale** : si vous explorez cette idée pour la première fois, nous vous invitons à lire ce guide dans son intégralité. Portez particulièrement attention à la [section 2](#) (*Communautés d'apprentissage et de pratique : définitions*) et à la [section 3](#) (*Mise en place d'une communauté apprenante*) qui vous fourniront une base solide.
- **Compréhension intermédiaire** : si vous avez une certaine compréhension des communautés apprenantes et souhaitez mieux saisir les étapes de mise en place, concentrez-vous sur la [section 3](#) (*Mise en place d'une communauté apprenante*). Cette section offre des conseils concrets pour structurer votre projet.
- **Implémentation avancée** : si vous avez déjà mis en place une ou plusieurs communautés apprenantes et désirez ajuster certains modes de fonctionnement, dirigez-vous à la [section 4](#) (*Animation d'une communauté et facilitation des rencontres*). La [section 5](#) (*Utilisation des outils numériques dans une communauté apprenante*) et la [section 6](#) (*Évaluation et bilan des activités*) pourraient également vous intéresser. Dans ces trois sections, vous trouverez plusieurs stratégies pour optimiser l'organisation, l'animation, la facilitation et le suivi des résultats de vos communautés apprenantes.

Selon vos besoins spécifiques :

- **Compréhension théorique** : si vous désirez avoir une meilleure compréhension des caractéristiques des communautés apprenantes, de leurs ressemblances et de leurs différences, la [section 2](#) est pour vous. Si vous souhaitez approfondir votre compréhension du rôle de la pratique réflexive et de la collaboration en contexte d'apprentissage ou encore, les principes entourant les différents stades de développement (maturité)

d'une communauté apprenante, nous vous recommandons de lire la [section 4](#) (plus spécifiquement, les sous-sections [4.1](#) et [4.5](#)). Enfin, plusieurs annexes sont également disponibles, portant sur les notions de cible commune, de production et de solidarité ([voir l'annexe III](#)) ou encore, sur les niveaux d'interaction et les indicateurs de fonctionnement optimal dans un groupe ([voir l'annexe I](#)) ainsi que sur les stades de développement du groupe ([voir l'annexe VI](#)).

- **Applications concrètes** : si vous cherchez à appliquer concrètement les principes énoncés dans ce guide, reportez-vous à la [section 3](#) pour entreprendre les étapes de mise en place d'une communauté apprenante, à la [section 4](#) pour en prévoir le fonctionnement (rôles, déroulement, stratégies d'animation, etc.), à la [section 5](#) pour aller chercher des idées quant à l'utilisation d'outils numériques et à la [section 6](#) pour planifier les étapes inhérentes à l'évaluation des activités. Des annexes sont également disponibles afin de proposer des exemples de déroulement de deux types de rencontres présentées dans ce guide ([voir l'annexe IV](#) et [l'annexe V](#), à titre de source d'inspiration devant être adaptée à votre réalité).
- **Animation et facilitation** : si vous souhaitez visualiser l'ensemble des rôles à jouer dans une communauté apprenante, organiser des rencontres selon un ordre précis ou approfondir votre compréhension des principes derrière l'animation et la facilitation de rencontres, la [section 4](#) vous fournira plusieurs idées, techniques et stratégies, sans pour autant que cela ne remplace une formation en animation ou facilitation.

En bref, en fonction de votre parcours et de vos objectifs, ce guide peut être lu de manière séquentielle ou consulté selon vos besoins immédiats. Nous espérons qu'il sera un outil précieux pour développer des communautés apprenantes dynamiques et efficaces au sein de votre collège.

Limites du guide

Le présent guide se veut un **outil pratique** pour la prise de décisions dans la perspective de favoriser des conditions optimales de mise en place, d'animation, de facilitation et d'évaluation d'une communauté apprenante. Il n'est en aucun cas une recette à suivre à la lettre : les suggestions qu'il contient doivent être adaptées au contexte spécifique de chaque collège.

De même, ce **guide n'est pas un guide de formation**, bien qu'il puisse contribuer au développement des compétences des personnes responsables de ces communautés. Il peut en effet servir de référence dans le cadre d'une formation, d'un accompagnement personnalisé (p. ex. coaching individuel ou de groupe), de l'évolution d'un groupe de codéveloppement, etc.

Par ailleurs, en raison des ressemblances marquées entre les CdA et les CdP, nous avons décidé de réunir ces deux types de communautés apprenantes dans un même guide. Cette décision semble d'autant plus pertinente que la mise en place d'une CdA est souvent une première étape qui mène à l'émergence d'une CdP. Cependant, compte tenu de la littérature plus abondante sur les CdP que sur les CdA, nous avons évalué avec soin les principes des CdP applicables aux CdA, tels qu'ils sont observés dans les collèges. Qui plus est, la documentation spécifique aux CdA étant moins élaborée que celle relative aux CdP, nous avons choisi de nous appuyer sur la théorie des groupes restreints pour mieux comprendre le fonctionnement des CdA, généralement composées d'un plus petit nombre d'individus que les CdP. En résumé, ce guide explore les similitudes entre ces deux types de groupes tout en mettant en évidence les différences, au besoin.

Engagement et invitation

Le succès des communautés apprenantes repose sur la contribution active de toutes les parties prenantes. Nous invitons chaque direction, membre du personnel enseignant, conseillère et conseiller pédagogique ou autre professionnelle et professionnel qui s'engage dans cette démarche collaborative à s'y investir pleinement.

1 Origine du projet

Après que les cégeps eurent implanté plusieurs générations de plans de la réussite et expérimenté de nombreuses stratégies de soutien à la réussite, la Fédération des cégeps a voulu tracer un portrait global de la situation en lançant un chantier de la réussite, qui s'est tenu de 2017 à 2022. Ce chantier avait pour objectifs :

- D'identifier les zones de vulnérabilités qui ont un impact sur les taux de diplomation ou d'attestation d'études collégiales, et sur la durée des études;
- De réfléchir à l'efficacité des mesures de soutien à la réussite mises en place;
- De mettre en lumière des pratiques porteuses depuis les années 2000 (Fédération des cégeps, 2021).

Un comité de réflexion réunissant des membres des directions des cégeps et du personnel de la Fédération a encadré les travaux qui ont ainsi permis d'étudier les données sur la réussite des étudiantes et étudiants, de recenser des pratiques prometteuses, validées ou exemplaires (selon la recherche ou selon les cégeps qui en ont implantées) et de proposer des orientations en fonction des enjeux. Dans le rapport qui a résulté de ce chantier, *La réussite au cégep : regards rétrospectifs et prospectifs* (septembre 2021), la Fédération propose dix pistes d'action pour soutenir la réussite et la persévérance au collégial, pistes qui peuvent être prises en charge par chaque cégep, par le réseau collégial ou par le ministère de l'Enseignement supérieur. Elles ont en commun de soutenir le déploiement de pratiques à impact élevé, c'est-à-dire de pratiques relatives à l'enseignement ou à l'environnement éducatif dont les résultats répondent aux objectifs.

À la piste 8 du rapport, la Fédération propose de soutenir le développement professionnel du personnel enseignant en offrant des espaces de collaboration avec les pairs. Ainsi, elle invite chaque cégep ainsi que le réseau collégial, à :

- Déterminer les compétences à consolider et à enrichir [...];
- Mettre en œuvre des activités qui permettront de soutenir adéquatement le développement des compétences [...];
- Offrir des conditions qui pourront faciliter l'engagement des acteurs dans ces démarches de développement professionnel;
- Encourager et soutenir la mise en œuvre de communautés de pratique autour de pratiques à impact élevé à déployer davantage (Fédération des cégeps, 2021, p. 132).

Il s'est en effet avéré, au sein des cégeps qui en ont implantées, que les communautés de pratique étaient reconnues pour être des « leviers particulièrement prometteurs de développement professionnel, de mobilisation et d'engagement des professeurs », puisqu'elles soutiennent « le perfectionnement pédagogique, la coconstruction de savoirs d'expérience et la collaboration entre collègues » (Fédération des cégeps, 2021).

Plus encore, il appert que les communautés de pratique peuvent contribuer à l'enrichissement de la culture de collaboration à l'échelle d'un cégep, voire à l'émergence d'une culture apprenante, qui se caractérise notamment par une pensée systémique et une recherche de cohérence, par une valorisation de l'ouverture et de l'innovation ainsi que par une volonté collective d'améliorer les pratiques et d'atteindre les objectifs de l'organisation.

Conséquemment, la Stratégie réseau en réussite (2021-2024), élaborée par la Fédération des cégeps pour mettre en œuvre les pistes d'action de son rapport, invitait le Carrefour de la réussite au collégial à développer un cadre de référence pour la mise en place de communautés de pratique. Le présent guide s'inscrit par conséquent dans ce contexte.

En janvier 2022, le Carrefour de la réussite a créé, au sein du Réseau des répondantes et des répondants à la réussite au collégial (Repcar), le groupe de projet *Mise en place et encadrement des CdP locales*, dont les travaux se sont échelonnés jusqu'en juin 2022. L'objectif de ce groupe de projet était de **documenter les caractéristiques des communautés de pratique des collèges axées sur la pédagogie ainsi que leur mode de fonctionnement et leurs conditions de succès**. Les travaux ont mené à la rédaction d'un document de référence publié par la Fédération des cégeps à l'hiver 2023 : *Portrait et typologie des communautés de pratique et des communautés d'apprentissage du réseau collégial axées sur la pédagogie*. Ce portrait a confirmé la présence de CdP pédagogiques locales dans le réseau collégial (cinq au total), tout en révélant l'existence d'un autre type de groupe : la communauté d'apprentissage (au nombre de quatorze dans le réseau), dont la thématique et la durée de vie sont plus circonscrites.

Le 19 janvier 2024, un atelier collaboratif a été organisé et animé par le Carrefour de la réussite afin de générer une compréhension commune des caractéristiques spécifiques aux CdA et aux CdP, d'explorer les pratiques courantes entourant la mise en place de telles communautés dans le réseau collégial et de comprendre les besoins en lien avec l'éventuelle conception du présent guide. Cette rencontre a permis de confirmer, encore une fois, le potentiel de ce type de communauté pour le développement professionnel du personnel enseignant.

Le présent guide représente la suite de ces étapes. Il se veut un tout cohérent pour aider à la mise en place des communautés apprenantes⁶ que sont les CdA et les CdP dans le réseau collégial.

⁶ Rappelons que, pour la fluidité du présent texte, nous utilisons l'expression « communauté apprenante » afin de désigner les communautés d'apprentissage (CdA) et les communautés de pratique (CdP), sans pour autant que cette expression soit limitée à ces deux types de communauté.

2 Communautés d'apprentissage et de pratique : définitions

Cette section vise à définir les deux types de communautés apprenantes que sont les communautés d'apprentissage et les communautés de pratique. Bien que les CdA et les CdP puissent fonctionner de manière similaire dans les collèges, certains éléments les distinguent. Nous tentons donc ici de bien circonscrire la nature de ces deux types de communautés en les définissant et en clarifiant les objectifs, les caractéristiques de chacune ainsi que les différences entre les deux.

2.1 Communauté d'apprentissage : définition, objectifs et caractéristiques⁷

L'enquête lancée dans le réseau par le groupe de projet Repcar, dont les résultats sont présentés dans le *Portrait et typologie des communautés de pratique et des communautés d'apprentissage du réseau collégial axées sur la pédagogie* (Fédération des cégeps, 2023c), visait à faire le portrait des CdP locales, mais le groupe avait envisagé d'emblée la possible présence d'un autre type de communauté : la communauté d'apprentissage axée sur la pédagogie, un « **dispositif qui, dans sa dimension cognitive, vise le développement de la pratique pédagogique, l'acquisition d'un savoir individuel et collectif et la quête de sens** » (Dionne et al., 2010, p. 36).

Une CdA répond à un besoin circonscrit partagé par quelques personnes qui choisissent de le combler dans le cadre d'une démarche d'apprentissage collective ponctuelle et délimitée, visant des apprentissages spécifiques. Sans nécessairement être de la même profession, les membres sont de domaines d'expertise connexes (p. ex. personnel enseignant et personnel professionnel impliqués dans le soutien à la réussite), et leurs objectifs d'apprentissage personnels sont compatibles avec ceux du groupe, donnant forme à un projet d'apprentissage collectif. Le mécanisme collaboratif mis en place est plutôt formel et souvent prédéfini (p. ex. microenseignement). Dans certains cas, la durée de vie de la CdA correspond au temps nécessaire pour atteindre, grâce à la collaboration avec les collègues, les objectifs d'apprentissage. La CdA peut évoluer dans le temps. Il est même possible qu'elle se transforme en une CdP ([voir aussi la section 4.5](#)). Cela pourrait se produire si, par exemple :

- Le besoin d'échanger persiste après que l'objectif d'apprentissage du groupe ait été atteint.
- Le groupe est assez important en termes de membres.
- L'affiliation professionnelle de ses membres est assez forte.
- Les membres en viennent à adopter un mode de fonctionnement adapté à leurs besoins.

Dionne et al. font d'ailleurs l'hypothèse qu'un facteur favorable à l'évolution d'une CdA vers un « approfondissement des idées et le réinvestissement dans la pratique » serait la recherche d'une « posture réflexive et d'investigation » chez l'enseignante ou l'enseignant (Dionne et al., 2010, p. 37). Le développement d'une pratique réflexive serait ainsi propice à l'atteinte des objectifs d'une CdP dans la mesure où le questionnement réflexif permet de faire émerger les savoirs tacites (ou savoirs d'expérience) qui guident l'action de la praticienne ou du praticien (Schön, 1983).

⁷ La majorité des définitions et des segments de contenu qui figurent dans cette section sont intégralement tirés et adaptés du *Portrait et typologie des communautés de pratique et des communautés d'apprentissage du réseau collégial axées sur la pédagogie* (Fédération des cégeps, 2023c).

2.2 Communauté de pratique : définition, objectifs et caractéristiques⁸

La CdP se distingue de la communauté d'apprentissage en raison du désir et du besoin des membres « de partager et d'apprendre les uns des autres sur une base régulière et à long terme » (Arcand et Souffez, 2017, p. 3). Wenger, pionnier dans l'étude des CdP et auteur de plusieurs publications sur le sujet, en propose la définition suivante :

Les communautés de pratique sont des groupes de personnes qui partagent une préoccupation, un ensemble de problèmes, ou une passion pour un sujet, et qui approfondissent leurs connaissances et leur expertise dans un domaine en interagissant sur une base continue. [...] Au fil du temps, ces personnes développent une vision unique de leur spécialité ainsi qu'un ensemble commun de savoirs, de pratiques et d'approches. Elles développent aussi des relations personnelles et établissent des modes d'interaction. Elles peuvent même développer un sentiment commun d'identité (Wenger et al., 2002, p. 4-5; traduction libre⁹).

Selon Wenger, une CdP est donc formée d'un nombre significatif de personnes qui éprouvent le besoin de briser l'isolement et de partager leurs expériences par la mise en commun des savoirs explicites et des savoirs tacites (ou savoirs d'expérience). S'opèrent alors un transfert de connaissances et le développement des compétences des membres. Les personnes participantes choisissent ensemble un mode de fonctionnement qui leur convient, qui priorise nécessairement la mise en commun de leur vécu professionnel et qui mène, dans certains cas, à l'élaboration d'un répertoire de ressources partagées. En somme, la CdP mobilise plusieurs principes de transfert des connaissances : elle est axée sur les besoins des utilisatrices et utilisateurs, elle mise sur l'interaction sociale, elle mobilise différents types de connaissances (savoirs, savoir-faire et savoir-être) et de compétences, et combine diverses stratégies d'apprentissage ainsi que divers modes d'animation et de facilitation¹⁰.

2.3 Caractéristiques communes des CdA et des CdP et différences entre les deux

Les CdA et CdP ont plusieurs **caractéristiques communes**, selon la littérature et selon la typologie élaborée par le Carrefour en 2023¹¹. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle elles sont rassemblées dans le présent guide et identifiées en tant que communautés apprenantes¹².

Théoriquement, les CdA et les CdP ont les ressemblances suivantes :

- Elles sont formées d'individus volontaires.
- Leur objectif principal est de permettre aux personnes de faire des apprentissages individuels d'ordre professionnel (p. ex. : développer des compétences), tout en visant un objectif d'apprentissage collectif.
- Le moyen utilisé est la collaboration, suscitée notamment lors de rencontres en présence ou en ligne.

⁸ La majorité des définitions et des segments de contenu qui figurent dans cette section sont intégralement tirés et adaptés du *Portrait et typologie des communautés de pratique et des communautés d'apprentissage du réseau collégial axées sur la pédagogie* (Fédération des cégeps, 2023c).

⁹ Version originale : « *Communities of practice are groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion for a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis. [...] Over time, they develop a unique perspective on their topic as well as a body of common knowledge, practices et approaches. They also develop personal relationships and established ways of interacting. They may even develop a common sense of identity.* »

¹⁰ Le terme « animation » désigne l'ensemble des activités de gestion de la communauté tandis que le terme « facilitation » fait référence aux techniques visant à guider les échanges lors des rencontres. Les deux termes sont définis avec précision à la [section 4](#).

¹¹ Des informations supplémentaires concernant les ressemblances et les différences entre ces deux types de communautés apprenantes sont présentées dans le *Portrait et typologie des communautés de pratique et des communautés d'apprentissage du réseau collégial axées sur la pédagogie* (Fédération des cégeps, 2023c).

¹² Rappelons que, pour la fluidité du présent texte, nous utilisons l'expression « communauté apprenante » afin de désigner les communautés d'apprentissage et les communautés de pratique, sans pour autant que cette expression soit limitée à ces deux types de communauté.

Par ailleurs, selon la littérature, les **principales différences** entre une CdA et une CdP se situent à cinq niveaux : l'appartenance professionnelle des membres, l'étendue du besoin auquel le groupe répond, le format (taille) du groupe, sa durée de vie et son fonctionnement. Des nuances sont aussi à faire quant au but poursuivi :

- Dans une CdA, l'objectif est la réalisation d'un apprentissage collectif, possiblement grâce à une coconstruction de savoirs individuels et collectifs;
- Dans une CdP, les membres échangent à propos des situations professionnelles vécues et des savoirs tacites mobilisés, et ce, afin d'améliorer la pratique professionnelle individuelle et collective (p. ex. les pratiques d'un département, d'un service, d'un établissement, etc.).

Tableau I — CdA et CdP : différences

	Communauté d'apprentissage	Communauté de pratique
Membres	Domaines connexes	Même domaine
Étendue du besoin	Ciblé ou circonscrit	Multiple et récurrent
Taille du groupe	Petite	Grande
Durée de vie	Courte	Longue
Fonctionnement	Formel et prédéfini	Choisi par le groupe
Répertoire des savoirs partagés	Pas nécessairement diffusé	Diffusé

Enfin, les communautés apprenantes que sont les CdA et les CdP sont vivantes : leur structure n'est pas rigide, et leur forme gagne à être flexible. En effet, bien que certaines caractéristiques soient mises en relief pour les distinguer, il est essentiel de rester souple et d'éviter d'imposer un modèle fixe à une communauté, chaque projet étant unique et évolutif. Pour ce faire, les gestionnaires ont avantage à demeurer à l'écoute de l'évolution des besoins des participantes et participants pour être en mesure d'assurer la pérennité et le dynamisme des communautés apprenantes.

En somme, lors de la mise en place d'une communauté apprenante, l'important est d'adapter la structure aux objectifs, au contexte institutionnel et aux besoins et capacités des membres, tout en prévoyant des ajustements continus pour tenir des nouvelles informations au cours de la mise en œuvre.

3 Mise en place d'une communauté apprenante

Cette section présente les étapes de mise en place d'une communauté apprenante ainsi que les conditions de succès et les facteurs de risque à considérer. L'ordonnancement et le contenu des recommandations qui suivent s'inspirent aussi bien de la littérature sur les communautés de pratique que de notre connaissance de la réalité des collèges (résultats de la consultation réseau faite par la Fédération des cégeps publiés en 2023, expériences des membres du Carrefour partagées lors de l'atelier collaboratif offert le 19 janvier 2024, etc.).

3.1 Étapes à suivre

Les quinze étapes proposées visent à **fournir des points de repère pour la mise en place d'une communauté apprenante**¹³. Elles se divisent en trois grandes catégories :

- L'analyse des besoins, la planification et la mise en place (étapes 1 à 8);
- La gestion et l'animation (ou facilitation¹⁴) de la communauté (étapes 9 à 12);
- L'évaluation et la diffusion des résultats et des retombées¹⁵ (étapes 13 à 15).

Le tableau II donne un aperçu de chacune des actions clés inhérentes à ces trois grandes catégories. Des explications supplémentaires sont également offertes dans les pages suivantes.

¹³ À cet effet, rappelons que l'expression « communauté apprenante » a été retenue afin de désigner, dans le présent guide, à la fois les CdA et les CdP, sans s'y limiter strictement.

¹⁴ Le terme « animation » désigne l'ensemble des activités de gestion de la communauté tandis que le terme « facilitation » fait référence aux techniques visant à guider les échanges lors des rencontres. Les deux termes sont définis avec précision à la [section 4.2](#).

¹⁵ Le terme « résultats » désigne les effets obtenus qui correspondent aux objectifs, alors que le terme « retombées » se rapporte aux effets positifs inattendus.

Tableau II — Quinze étapes de mise en place d'une communauté apprenante

#	Étape	But et contenu	
Analyse des besoins, planification et mise en place			
1	<u>Analyser le contexte et les besoins</u>	- Analyser et comprendre l'environnement, les attentes et les besoins des groupes ciblés¹⁶ - Amorcer une réflexion quant à l'orientation générale (thème et objectifs) ainsi qu'aux éventuels types d'apprentissages à effectuer	☐
2	<u>Valider avec la direction</u>	S'assurer de l'alignement avec les objectifs organisationnels pour obtenir le soutien nécessaire à la mise en œuvre du projet	☐
3	<u>Clarifier le domaine commun d'activité ou la thématique, et l'objectif général</u>	- Définir clairement le domaine d'activité ou la thématique ainsi que le but à atteindre par la communauté (objectif général) et consulter les personnes concernées - Définir s'il convient de mettre en place le projet	☐
4	<u>Choisir et proposer un modèle de communauté</u>	Sélectionner le type de communauté (CdA ou CdP, en ligne, en personne, hybride, etc.) en fonction des besoins des membres et concevoir un modèle de communauté adapté à ces besoins	☐
5	<u>Vérifier les ressources disponibles et identifier la ou les personnes qui animeront la communauté</u>	Évaluer les ressources humaines, financières et matérielles requises, et consulter les personnes responsables de la gestion de ces ressources; identifier la ou les personnes disponibles et motivées pour animer les séances, pour structurer et faciliter les discussions en fonction des objectifs, et pour fournir un soutien technique au besoin	☐
6	<u>Élaborer une charte de communauté</u>	Confirmer et consigner les grandes orientations du projet dans un document succinct (thématique, objectif général, activités principales, attentes envers les membres et critères d'adhésion, indicateurs d'atteinte de l'objectif, etc.) et planifier l'évaluation des résultats et des retombées	☐
7	<u>Recruter les participantes et participants</u>	Inviter des membres potentiels à rejoindre la communauté, communiquer les intentions du projet, recueillir des candidatures et former le groupe	☐
8	<u>Planifier le démarrage de la communauté</u>	Organiser le fonctionnement général (rôles, calendrier, forme, etc.), le lancement et les premières activités de la communauté	☐
Gestion et animation			
9	<u>Démarrer la communauté</u>	Lancer officiellement les activités : première rencontre entre les membres	☐
10	<u>Planifier et mettre à jour le déroulement des rencontres en continu</u>	Avant et entre chaque rencontre, organiser la forme des réunions, des ateliers ou des événements (plan de déroulement trimestriel ou annuel)	☐
11	<u>Animer ou faciliter les rencontres</u>	Animer et faciliter les échanges et les moments de prise de décision	☐
12	<u>Colliger les échanges et les apprentissages</u>	Recueillir les connaissances, idées et retours d'expérience des participantes et participants	☐
Évaluation et diffusion des résultats et des retombées			
13	<u>Compléter l'évaluation et faire le bilan</u>	Évaluer le fonctionnement, les résultats et les retombées de la communauté (les progrès, les réussites et les défis)	☐
14	<u>S'entendre sur les informations à communiquer</u>	Déterminer les éléments à partager à l'extérieur du groupe	☐
15	<u>Transmettre le bilan à la direction</u>	Informar des résultats et des retombées de la communauté	☐

¹⁶ Le personnel enseignant et professionnel est généralement ciblé, mais d'autres corps d'emploi peuvent être invités au besoin.

Bien que les étapes ci-dessus soient numérotées dans un ordre précis, il s'agit d'un processus itératif. Notamment, la validation des choix concernant la communauté est à refaire à différents moments avec les parties prenantes, ce qui implique la participation des personnes potentiellement intéressées (p. ex. personnel enseignant et professionnel), des personnes qui auront éventuellement la charge de l'animation et de la facilitation de la communauté ainsi que de la direction du collège concernée.

Étape 1 — Analyser le contexte et les besoins

Lors de la mise en place d'une communauté apprenante, il est essentiel d'analyser en premier lieu les besoins spécifiques qui justifient son possible déploiement, en plus de déterminer si le contexte institutionnel est favorable à cette initiative. Cette analyse doit cibler les types d'apprentissages qui pourraient être visés par l'éventuelle communauté en lien avec certaines thématiques : apprentissage de savoirs, de savoir-faire ou de savoir-être, développement de l'identité professionnelle ou de la pratique réflexive, développement de compétences, etc. (Fédération des cégeps, 2023c, p. 44-45). Cela implique notamment de consulter les parties prenantes dès le départ pour les mobiliser et faire appel à leur connaissance du « terrain » afin que la démarche tienne compte des cultures, des contextes et des contraintes institutionnelles propres à chaque collège. De plus, si la proposition va de l'avant, il convient de prévoir, dès le début, un système permettant de maintenir une communication ouverte et transparente avec les parties prenantes pour assurer leur engagement continu et, au besoin, s'ajuster en cours de route. Enfin, si les conditions sont réunies pour implanter une communauté apprenante, le choix officiel d'une orientation ou d'un thème spécifique devrait découler de ces consultations initiales et refléter les intérêts et les besoins communs des membres potentiels. Il est essentiel de choisir un thème et de commencer à réfléchir à des objectifs qui donnent lieu à des activités, des tâches et des attentes porteuses et stimulantes pour les membres, tout en étant alignées sur les objectifs de l'organisation.

→ [Voir les quinze étapes de mise en place d'une communauté apprenante](#)

Étape 2 — Valider avec la direction

Avant de lancer la communauté apprenante et à plusieurs moments lors des étapes de planification et de mise en œuvre, il est primordial de valider certains choix avec la direction pour obtenir le soutien nécessaire au succès de la démarche. Selon Wenger et al. (2002), cela représente une condition importante de succès, car la communauté « peut aller d'invisible à institutionnalisée en passant par marginale, autorisée ou soutenue. Ce degré de formalisme aide à justifier le temps que les professionnels consacrent à la communauté » (Arcand et Souffez, 2017, p. 9). À cette étape-ci, il est aussi avantageux de convenir avec la direction des valeurs inhérentes au projet de mise en place de la communauté¹⁷ et de s'entendre avec elle sur les informations concernant les résultats du projet qui devront lui être transmises. En somme, cette étape garantit une base solide et un alignement sur les attentes et les normes institutionnelles, favorisant ainsi le déploiement optimal du projet et possiblement la pérennité de la communauté. Il est aussi recommandé d'explorer assez tôt dans le processus la disponibilité de ressources (humaines, matérielles et financières) pour le projet.

→ [Voir les quinze étapes de mise en place d'une communauté apprenante](#)

¹⁷ Cela peut impliquer de faire une distinction claire entre l'espace de la communauté et celui réservé à l'évaluation des enseignements.

Étape 3 — Clarifier le domaine commun d'activité ou la thématique, et l'objectif général

Une fois que l'orientation générale de l'éventuelle communauté apprenante a été identifiée, en phase avec le contexte et les besoins de développement, l'étape de clarification du domaine d'activité commun ou de la thématique, ainsi que la formulation de l'objectif général de la communauté, deviennent prioritaires.

Le **domaine d'activité commun** « constitue le domaine d'activité stratégique ou champ de savoir qui suscite un intérêt commun chez un groupe de personnes. Ce domaine définit ce que ces personnes veulent faire ensemble. C'est la raison d'être de la communauté » (Arcand et Souffez, 2017, p. 2). Une CdP peut être fondée sur un domaine très large (p. ex. la réussite éducative) : elle réunit alors des personnes ayant différents niveaux d'expérience et diverses préoccupations, et elle s'inscrit dans le temps. Dans le cas d'une CdA, il arrive qu'une **thématique** précise soit choisie, en lien avec un domaine professionnel (p. ex. l'évaluation inclusive des apprentissages). Dans un cas comme dans l'autre, l'**objectif général** de la communauté représente le but ultime, soit ce que les membres veulent accomplir ensemble, qui découle du domaine d'activité commun ou de la thématique (p. ex. apprendre collectivement autour de l'évaluation inclusive pour développer de nouveaux savoirs individuels et collectifs). Les questions suivantes doivent donc être posées :

- Quel est le domaine d'activité commun de la communauté (champ du savoir, thème ou sujet) ?
- Quel est l'objectif général (ce que la communauté essaiera d'accomplir au sens large) ? Autrement dit, à quoi les membres vont-ils collaborer et pourquoi une communauté devrait-elle être formée ?
- Quels sont les résultats visés, et au service de qui ou de quoi ? Autrement dit, quelle sera la valeur ajoutée de cette communauté, justifiant le fait de rassembler des personnes et de former un groupe organisé dont il faudra coordonner les activités ?

Exemples d'objectifs pouvant être retenus pour une communauté apprenante

Les objectifs gagnent à être formulés de façon à **nommer explicitement les changements visés**, par exemple les transformations qui pourraient se produire chez les personnes concernées, et non la nature des activités qui seront mises en place par les responsables de la communauté pour atteindre ces objectifs, notamment le type d'animation qui sera proposé. Cette liste comprend des objectifs qui peuvent s'inscrire dans le court, moyen et long terme. Bien sûr, selon les contextes, plusieurs objectifs peuvent être retenus, mais il est recommandé de ne pas les multiplier, afin de bien cibler les priorités et d'éviter que l'évaluation des résultats et des retombées devienne une tâche de trop grande ampleur.

- Améliorer la compréhension de certains concepts
- Mettre à jour des connaissances
- Acquérir de nouvelles connaissances
- Comprendre les applications possibles de certaines connaissances
- Découvrir diverses ressources (outils, références, etc.)
- Expérimenter des méthodes, des outils, etc.
- Développer des attitudes professionnelles
- Développer une pratique réflexive

- Développer des compétences
- Choisir des stratégies adaptées à des contextes particuliers
- Résoudre des problèmes complexes
- Réaliser un projet spécifique
- Augmenter la créativité et l'innovation
- Assurer la pérennité des savoirs
- Soutenir l'insertion professionnelle du nouveau personnel
- Favoriser l'obtention de réponses rapides à des besoins ponctuels
- Susciter des collaborations entre les membres du personnel
- Augmenter le nombre d'actions concertées
- Susciter l'harmonisation des pratiques
- Développer le leadership du personnel
- Développer la capacité à travailler en équipe
- Augmenter l'ouverture à la diversité
- Augmenter la motivation et l'engagement du personnel
- Augmenter le sentiment d'efficacité personnelle
- Augmenter le sentiment de compétence
- Augmenter le sentiment de bien-être et d'inclusion
- Augmenter le sentiment d'appartenance au collège, etc.

Le fait d'identifier le domaine d'activité commun ou la thématique et de répondre aux questions entourant l'objectif général mène généralement à deux avenues :

1. Conclure que la mise en place d'une communauté apprenante ne représente pas nécessairement le moyen le plus approprié d'atteindre l'objectif général. Le cas échéant, renoncer au déploiement d'une telle communauté et choisir un autre moyen d'atteindre l'objectif général peuvent en soi représenter un gain et éviter plusieurs impacts négatifs;
2. Conclure que l'atteinte de l'objectif général nécessite et justifie la mise en place d'une communauté apprenante. Le cas échéant, il sera important, à l'étape suivante, de répondre à plusieurs questions pour être en mesure de préciser le choix du type de communauté apprenante à déployer (CdA ou CdP).

En somme, cette étape cruciale permet de fournir une direction claire quant à l'implantation (ou non) d'une communauté apprenante et, dans l'affirmative, de préciser sa thématique, son objectif et ses orientations, tout en s'assurant d'aligner ces décisions sur les objectifs pédagogiques et institutionnels de l'établissement.

➔ [Voir les quinze étapes de mise en place d'une communauté apprenante](#)

Étape 4 — Choisir et proposer un modèle de communauté

Lorsque le domaine d'activité commun (ou la thématique) et l'objectif général sont clarifiés, il convient de choisir et de proposer à la direction un modèle de communauté apprenante (CdA ou CdP).

À cette étape, la personne responsable de mettre en place la communauté se réfère aux besoins identifiés (étape 1), aux balises proposées par la direction (étape 2) ainsi qu'au domaine d'activité ou à la thématique et aux objectifs ciblés (étape 3). Elle complète son analyse en se posant des questions telles que¹⁸ :

- Quels sont les types d'apprentissages à réaliser ?
- Quels sont les sous-thèmes à explorer pour effectuer ces apprentissages ?
- Qui doit faire partie de la communauté (personnel enseignant, professionnel ou technique¹⁹) ?
- De quelle manière est-il préférable de se rencontrer (en personne, en ligne, de manière hybride, etc.) ?
- Quelles sont les possibilités de configuration technologique et quels sont les outils numériques disponibles ?²⁰

La personne mandataire du projet est ensuite en mesure de préciser la forme de la communauté apprenante (CdA ou CdP) en comparant les possibilités offertes par les deux types de groupes. À cet égard, les questions ci-dessous peuvent servir de points de repère :

- **Objectif général de la communauté** : pour atteindre le ou les objectifs, est-il plus souhaitable de prioriser des sessions de formation et d'apprentissage collaboratif autour de sujets spécifiques et prédéterminés (CdA) ou d'explorer en profondeur divers aspects de la pratique professionnelle à partir d'expériences de collègues dans la perspective d'en dégager une compréhension commune ou de découvrir de nouvelles pratiques (CdP) ?
- **Niveaux de structure** : les membres potentiels préfèrent-ils opter pour des activités d'apprentissage structurées et planifiées (CdA) ou pour des activités variées, adaptées aux besoins émergents et axées sur la prise en compte des expériences « terrain » et une pratique réflexive (CdP) ?
- **Degré d'autonomie souhaité** : les membres potentiels ont-ils besoin de l'encadrement soutenu d'une animatrice ou d'un animateur qui structure la démarche et planifie les rencontres (CdA) ou souhaitent-ils concevoir leur propre mode de fonctionnement avec le soutien d'une facilitatrice ou d'un facilitateur (CdP) ?
- **Contexte et culture organisationnelle** : les membres potentiels veulent-ils prioriser des sujets spécifiques portés par l'organisation (p. ex. inscrits au plan de réussite) (CdA) ou permettre l'émergence de préoccupations nouvelles issues de la pratique professionnelle, ainsi que la résolution de problèmes et l'innovation, voire le développement de l'identité professionnelle (CdP) ?
- **Niveau d'engagement et de disponibilité** : les membres potentiels sont-ils aptes à investir du temps et des efforts dans des activités d'apprentissage formelles et régulières à court terme (CdA) ou préfèrent-ils privilégier des interactions plutôt flexibles et informelles, dans la durée, dont la nature va évoluer sur le plus long terme (CdP) ?
- **Nombre de participantes et participants** : quel format de groupe est le plus approprié pour répondre aux besoins ciblés et au profil des membres ? Y a-t-il lieu d'établir un nombre minimum et un nombre maximum ?

¹⁸ Questions inspirées du guide de Langelier et al. (2005, p. 73).

¹⁹ Si l'objectif général de la communauté demande de réunir des personnes de différentes professions, organisations et ordres d'enseignement, par exemple dans le cas d'une communauté de pratique sur les transitions interordres, il est important de se poser quelques questions supplémentaires pour que les choix qui seront faits soient au service de l'objectif. À ce sujet, une des équipes du projet Transitions réussies vers les études supérieures : un défi interordres a publié le guide très éclairant *Pour relever les défis inter* en éducation : Guide pour la mise en place de communautés de pratique interprofessionnelles et interordres* (Parent et al., 2025).

²⁰ Pour plus d'informations à ce sujet, voir la [section 5](#) du présent guide.

Selon les réponses à ces questions, il est possible de commencer à brosser un portrait du type de communauté apprenante à mettre en place afin d'élaborer une proposition formelle à discuter avec la direction. La souplesse est de mise dans la mesure où il est préférable de ne pas faire entrer de force le projet de communauté dans un modèle en particulier (CdA ou CdP) : les définitions proposées dans le présent guide servent de points de repère davantage que de contraintes puisque toute communauté est unique et peut évoluer dans le temps. L'important est de concevoir une formule en phase avec les objectifs, les niveaux de structure et d'autonomie souhaités, le contexte institutionnel et les réelles possibilités des membres, en termes d'engagement et de disponibilité, tout en gardant en tête que des ajustements seront nécessaires à toutes les étapes de la mise en œuvre pour tenir compte des nouvelles informations qui se présenteront inévitablement.

➔ [Voir les quinze étapes de mise en place d'une communauté apprenante](#)

Étape 5 — Vérifier les ressources disponibles et identifier la ou les personnes qui animeront la communauté

Lors de la mise en place d'une CdA ou d'une CdP, les ressources disponibles doivent être prises en considération. Voici quelques exemples de ce qui devrait être pris en compte dans la réflexion :

- **Budget** : il est nécessaire de déterminer les fonds disponibles pour le projet, par exemple, pour inviter des personnes expertes externes à participer, voire à animer des séances de formation (surtout dans le cas de CdA).
- **Libération des membres** : il convient d'examiner la possibilité d'obtenir, pour les membres, une libération de certaines responsabilités pour leur permettre de participer activement à la communauté et de réaliser des apprentissages significatifs. Cela peut aller d'une à trois heures par semaine ou d'une demi-journée à une journée et demie par mois, selon les domaines d'activité²¹. Des ajustements aux horaires de travail peuvent aussi être considérés. Il est également important de maintenir une certaine vigilance face aux zones potentielles de conflit avec les obligations existantes des membres et les dates importantes du calendrier annuel, telles que les périodes d'examens et de préparation de cours qui ont des conséquences importantes sur la tâche du personnel enseignant.

Les options suivantes sont donc à considérer²² :

- Accorder une contrainte à l'horaire au personnel enseignant afin de lui permettre de participer aux activités;
- Accorder une libération au personnel enseignant en fonction du temps nécessaire à l'implication dans la communauté apprenante et en fonction des sommes disponibles;
- Soutenir les personnes qui animent la communauté et accompagner ses membres pour toute question relative à la gestion des ressources humaines.

²¹ À titre d'exemples : ces dernières années, certains collègues ont pris les fonds pour libérer le personnel enseignant dans le financement octroyé pour la mise en œuvre du Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur (PARES). Cela dit, la dernière année du financement associé au PARES est 2025-2026 (fin juin 2026). Un autre collège a mentionné financer sa communauté apprenante en utilisant l'annexe A112 (Soutien à la réussite scolaire de la population étudiante ayant des besoins particuliers ou en situation de handicap), après entente en comité de relations de travail. Enfin, les fonds pourraient provenir du Volet 3 ou de la colonne D (FNEEQ), et même du Volet 1 : un cégep considère dégager du temps pour que le personnel enseignant puisse se former sur son temps de travail (les enseignantes et enseignants impliqués dans une communauté auraient une CI moyenne plus basse que d'habitude).

²² Les options suggérées sont inspirées d'un document interne du Cégep de Limoilou : [Communauté de pratique sur la pédagogie inclusive — COPPI \(hiver 2021\)](#).

- **Animation, facilitation et soutien technique** : il est important d'identifier les personnes disponibles et motivées pour animer les séances, pour structurer et faciliter les discussions en fonction des objectifs, et pour fournir un soutien technique au besoin. Il est préférable que les personnes qui animent aient un certain leadership, ou du soutien pour le développer. La qualité de l'animation influence en effet grandement la motivation des membres. Ce rôle peut être assumé par des conseillères et conseillers pédagogiques, des enseignantes et enseignants ou d'autres membres du personnel ayant des compétences pertinentes. Les exigences pour l'animation varient selon le type de communauté (CdA ou CdP), notamment en ce qui concerne la fréquence et la nature des activités. Cela dit, la personne animatrice doit posséder des compétences en facilitation pour encourager la participation active de tous les membres, les accompagner dans les moments de prise de décision, gérer les conflits potentiels et s'assurer que les discussions restent pertinentes, le tout dans un climat de confiance. Il est important que cette personne puisse elle-même être accompagnée si elle est en processus de développement de ces compétences.
- **Ressources matérielles et technologiques** : il est essentiel de disposer des ressources matérielles adéquates pour soutenir les activités de la communauté, comme des salles de réunion ou des équipements audiovisuels. De plus, l'accès à des outils technologiques appropriés, tels que des plateformes de collaboration en ligne, peut aussi faciliter la communication et le partage de ressources entre les membres.

En évaluant ces différentes ressources, il est possible de s'assurer que la communauté dispose des moyens nécessaires et des conditions optimales pour fonctionner efficacement et atteindre ses objectifs.

➔ [Voir les quinze étapes de mise en place d'une communauté apprenante](#)

Étape 6 — Élaborer une charte de communauté

Une fois les orientations principales déterminées lors des premières étapes de mise en place (étapes 1 à 5), il est suggéré que la personne responsable de mettre en place la communauté confirme et consigne certaines décisions importantes dans une « charte de communauté » (Langelier et al., 2005, p. 73). En effet, il peut être avantageux de réunir plusieurs informations clés, par exemple la thématique et la forme de la communauté apprenante (CdA ou CdP), les objectifs ciblés, le fonctionnement général, les attentes envers les membres et les critères d'adhésion, etc. Cette option est particulièrement intéressante dans le cas des CdP, qui ont une durée de vie plus longue :

Avant de prendre son envol, une communauté sent le besoin de définir ses contours, de cerner sa thématique, de préciser son *modus operandi*. Au terme d'une bonne réflexion, tout cela mérite d'être consigné dans un document qu'on appelle souvent « la charte de la communauté ». La charte est plus qu'un document interne. Elle peut être destinée à plusieurs catégories de personnes : d'abord aux membres existants, comme pierre d'assise de la définition et de la régie de la communauté; aux membres potentiels pour les renseigner sur sa nature et promouvoir la participation, ainsi qu'à toute personne de l'organisation hôte qui veut ou pourrait éventuellement interagir avec cette communauté (Langelier et al., 2005, p.73).

La charte de communauté doit être un document succinct (p. ex. une page), facile à partager. Elle gagne à être consultée régulièrement par les membres pour se remémorer leur projet collectif et elle peut être révisée si des ajustements sont nécessaires : « La charte est produite par la communauté, elle appartient à la communauté et elle est accessible à toute personne, qu'elle soit membre ou pas²³ » (Wenger-Trayner et al., 2023, p. 100). À cet effet, la personne responsable de la communauté peut élaborer et proposer une première ébauche

²³ Traduction libre de Wenger-Trayner et al. (2023), p. 100. Citation originale : « *The charter is produced by the community, owned by the community, and is made visible to everyone, whether they're a member or not.* »

de la charte contenant, par exemple, les informations clés déterminées en amont de la première rencontre en groupe. Voici quelques exemples de questions, dont les réponses peuvent figurer dans une charte²⁴ :

- Quel est le domaine ou quelle est la thématique de la communauté apprenante, et quelle est sa nature (CdA ou CdP) ?
- Quel est son objectif général (objectif unique ou ensemble d'objectifs) ? Quels sont les résultats souhaités, et quels sont les indicateurs permettant de les évaluer ([voir la section 6](#)) ?
- Quel est le fonctionnement général de la communauté (survol des différentes activités privilégiées, moyens et stratégies pour atteindre le ou les objectifs, fréquence des rencontres, configuration en ligne ou en présence, etc.) ?
- Qui fait partie de la communauté ?
- Quelles sont les attentes envers les membres, les critères d'adhésion et les lignes directrices concernant la participation (voir les pistes de réflexion proposées ci-dessous) ?

Enfin, au moment de présenter la charte de communauté, il est important d'offrir un espace d'exploration collective pour finaliser le document en collaboration avec les membres. Ce processus collaboratif vise notamment à préciser le contenu des sections de la charte de communauté, à spécifier les attentes, à clarifier leur compréhension des éléments proposés et à favoriser leur appropriation du document et leur adhésion.

Attentes envers les membres et critères d'adhésion

Pour qu'une CdA ou une CdP fonctionne bien, ses membres doivent démontrer un engagement envers le groupe et bien comprendre ce à quoi ils s'engagent. Pour formuler des attentes et des critères d'adhésion clairs lors de la sélection des membres, plusieurs aspects peuvent être pris en considération. Voici quelques exemples :

- **Disponibilité** : les membres doivent être disponibles pour participer régulièrement aux activités de la communauté. Cela peut inclure des réunions périodiques, des sessions de formation ou des projets collaboratifs;
- **Motivations** : les membres sélectionnés devraient avoir un intérêt manifeste pour le thème ou l'orientation de la communauté et, dans certains cas, avoir un projet pédagogique en tête. Idéalement, ces membres ont certaines compétences pertinentes et le désir de collaborer avec d'autres collègues;
- **Ouverture d'esprit et respect** : les membres doivent faire preuve d'ouverture d'esprit et de respect envers les opinions et les perspectives des autres membres. L'objectif est que chaque personne puisse s'exprimer librement, sans craindre le jugement des pairs. Cela favorise un environnement collaboratif et inclusif. À cet effet, la communauté peut se donner des règles de fonctionnement et se doter de valeurs officielles, dans la mesure où elles sont cohérentes avec les valeurs institutionnelles;
- **Confidentialité** : les membres doivent s'engager à respecter la confidentialité des échanges au sein de la communauté, notamment en ce qui concerne les discussions sensibles ou les informations confidentielles partagées par les membres;
- **Contribution active** : les membres doivent démontrer un sens de l'initiative et être prêts à contribuer activement aux objectifs et aux activités de la communauté, notamment en partageant leurs propres connaissances et expériences, en posant des questions pertinentes, en s'entraidant et en faisant les tâches convenues au départ.

²⁴ Un exemple de charte de communauté est proposé par Wenger-Trayner et al. (2023, p.101). Elle est structurée en trois parties : le domaine de la communauté (sa raison d'être), la communauté elle-même (ce que les membres peuvent attendre de la communauté) et la pratique (le fonctionnement de la communauté).

En formulant des attentes et des critères d'adhésion clairs basés sur ces aspects, l'organisation peut sélectionner des membres engagés et prêts à contribuer au dynamisme de la communauté. Ainsi, les participantes et les participants ont plus de chances de faire des apprentissages significatifs, alignés sur les objectifs institutionnels. Enfin, il peut être utile de prévoir un mécanisme de retrait d'un membre qui, en cours de session, ne respecterait pas ses engagements.

➔ [Voir les quinze étapes de mise en place d'une communauté apprenante](#)

Étape 7 — Recruter les participantes et participants

Dans le cadre du recrutement des participantes et participants, il est essentiel de suivre un processus clair et transparent. Voici les étapes à suivre :

- **Communiquer clairement l'intention aux personnes visées** : il est important de communiquer de manière claire et précise l'intention de la communauté, ses objectifs, ainsi que les avantages et les attentes associés à la participation (possiblement à l'aide de la [charte de communauté](#), comme expliqué précédemment). Cela peut être réalisé à travers divers canaux de communication, tels que des courriels, des affichages, des présentations lors de réunions (p. ex. réunions départementales ou programmes) ou de journées pédagogiques, ou des annonces sur le site Web de l'établissement;
- **Recueillir les candidatures** : une fois que l'intention de la communauté a été communiquée, les membres potentiels sont invités à soumettre leur candidature. Cela peut se faire à l'aide d'un formulaire en ligne, d'un courriel, ou de tout autre moyen de collecte d'information jugé efficace. La composition du comité de sélection devrait être connue de toutes et tous et, idéalement, convenue avec les parties syndicales concernées ou, à tout le moins, conforme aux pratiques institutionnelles;
- **Former le groupe** : une fois les candidatures recueillies, il est temps de former le groupe de participantes et participants. Cela peut impliquer un processus de sélection basé sur les critères d'adhésion établis précédemment, suivi d'une annonce des membres sélectionnés. Il est important de veiller à ce que la composition du groupe reflète la diversité des perspectives et des domaines d'expertise pertinents pour la communauté. Effectivement, dans certains cas, il peut être intéressant de choisir les membres de manière à avoir une certaine diversité (variété des départements représentés, des niveaux d'expérience des membres, etc.).

Note : pour créer un espace propice à la libre expression des expériences et des idées, il est souvent préférable de réunir des personnes de même niveau hiérarchique, de manière à éviter les possibles inhibitions engendrées par des rapports d'autorité. Toutefois, dans certains cas, l'objectif de la communauté pourrait viser l'établissement de liens et la coconstruction entre des personnes de différents niveaux hiérarchiques, intéressées par un même sujet (p. ex. la réussite éducative), à condition d'adopter délibérément un mode de fonctionnement horizontal et égalitaire ([se référer à la section 4.1](#)).

➔ [Voir les quinze étapes de mise en place d'une communauté apprenante](#)

Étape 8 — Planifier le démarrage de la communauté

Au moment de planifier la mise en place d'une CdP ou d'une CdA, plusieurs aspects doivent être considérés. Tout d'abord, il est important de définir avec précision les rôles et [responsabilités](#), incluant les rôles d'animation et de facilitation, afin de favoriser une collaboration équilibrée.

Par ailleurs, le mode de fonctionnement (p. ex. la fréquence des réunions et le calendrier des rencontres) doit tenir compte du contexte de chaque établissement. À cet effet, il peut être pertinent de réaliser un sondage auprès des membres pour identifier les moments les plus propices aux rencontres afin de choisir un créneau horaire régulier convenant à la majorité. Dans certains cas, comme mentionné à la [section 3 \(étape 5\)](#), une contrainte à l'horaire peut être à considérer afin de s'assurer que tous les membres de la communauté soient libres au même moment.

Une fois le calendrier des rencontres fixé, les principales activités peuvent être planifiées. Dans le cas d'une CdA, l'objectif d'apprentissage final doit être bien défini de manière à prévoir, par la suite, les étapes intermédiaires. Les principaux objets d'apprentissage sont à sélectionner et les activités sont à prévoir en fonction de la nature de ces contenus. Il s'agit de préparer une proposition cohérente avec les besoins identifiés au départ, tout en ayant la souplesse de l'adapter lors du démarrage du groupe et peut-être en cours de session, en fonction des propositions des participantes et participants. Dans le cas d'une CdP, la planification se fait différemment puisque ce type de communauté se déploie sur une plus longue période. La personne animatrice fait une programmation annuelle d'activités en s'assurant d'offrir des formules variées, adaptées aux divers besoins et niveaux d'implication des membres. Le contenu et la forme de ces activités peuvent être très souples puisque les membres d'une CdP s'intéressent avant tout à un domaine professionnel et non à des thématiques spécifiques. D'ailleurs, il est recommandé de prévoir l'espace nécessaire pour les préoccupations émergentes, et ce, en continu.

Enfin, il est primordial d'établir, très tôt dans le processus, les canaux de communication entre les membres pour encourager la collaboration et les échanges d'informations afin de créer un environnement favorable à l'apprentissage collaboratif et au partage de connaissances.

➔ [Voir les quinze étapes de mise en place d'une communauté apprenante](#)

Étape 9 — Démarrer la communauté

Pour lancer une communauté, il est crucial de créer une atmosphère accueillante et ouverte dès le début. La première séance de groupe (en personne ou en ligne) joue un rôle fondamental à cette étape : les membres gagnent à se présenter et à exprimer leurs motivations ainsi que leurs attentes. Cette première rencontre permet d'établir un climat de cohésion et des liens sociaux favorisant la collaboration ([voir l'étape Rencontre de la section 4.3](#)). Elle permet généralement de présenter une première ébauche de la charte de communauté ([voir l'étape 6 de Mise en place d'une communauté apprenante](#)) et de préciser le ou les objectifs généraux, en plus de clarifier la cible commune de la communauté ([voir l'étape Clarification de la cible commune de la section 4.3](#)), puis d'explorer les responsabilités potentielles de chaque membre ([voir la section 4.2](#)) en fonction de leurs intérêts et besoins. À cette étape, prendre le temps de réaliser un exercice brise-glace peut aider à mettre les participantes et participants à l'aise et encourager les interactions (climat participatif) dès le départ ([voir l'annexe I](#) pour plus de détails au sujet des niveaux d'interaction et des indicateurs de cohésion sociale et de productivité).

➔ [Voir les quinze étapes de mise en place d'une communauté apprenante](#)

Étape 10 — Planifier et mettre à jour le déroulement des rencontres en continu

La planification du déroulement des rencontres demande une attention particulière pour maximiser la participation. Au moment du démarrage de la communauté, la personne responsable doit planifier un déroulement sommaire des rencontres (programmation, calendrier, activités, etc.) pour le trimestre ou pour l'année en cours. Qui plus est, avant et entre chaque rencontre, cette personne gagne à être à l'écoute des besoins des membres et à assurer un suivi du plan de déroulement, pour en adapter la forme ou le contenu au besoin, avant chaque réunion, atelier ou événement. Il s'agit ici de rassembler les idées émises par les membres et de s'assurer que le déroulement de l'ensemble des rencontres est perçu comme un tout cohérent permettant d'atteindre les objectifs fixés en début de parcours. À cet effet, le présent guide propose un plan de déroulement en cinq étapes ([voir la section 4.3](#)), ainsi que plusieurs méthodes d'animation ([voir la section 4.4](#)) pouvant inspirer la conception d'une programmation.

→ [Voir les quinze étapes de mise en place d'une communauté apprenante](#)

Étape 11 — Animer ou faciliter les rencontres

L'animation des rencontres est une composante clé pour favoriser les discussions productives et inclusives, ainsi que le partage fluide des informations. Pour ce faire, la personne qui anime doit posséder des compétences en facilitation pour encourager la participation active de tous les membres, les accompagner dans les moments de prise de décision, gérer les conflits potentiels et s'assurer que les discussions restent pertinentes ([voir la section 4.2](#) pour explorer la distinction entre les postures d'animation et de facilitation). Enfin, il est important de vérifier régulièrement avec le groupe si les méthodes d'animation choisies et les activités conviennent, et si le groupe a la perception qu'il chemine vers l'atteinte des objectifs et de la cible commune ([voir la section 4.3](#)). En somme, les rôles d'animation et de facilitation sont cruciaux pour le bon fonctionnement d'une communauté apprenante.

→ [Voir les quinze étapes de mise en place d'une communauté apprenante](#)

Étape 12 — Colliger les échanges et les apprentissages

Documenter les échanges est essentiel pour garder une trace des idées, des constats communs et des apprentissages de différentes natures, ce qui permet aussi de les partager par la suite. Pour obtenir cette « récolte²⁵ », il est aidant de mettre en place, avec le groupe, un système de prise de notes structurées. Selon le niveau de confort des membres de la communauté, l'enregistrement de certaines séances, audio ou vidéo, peut être précieux pour les personnes absentes ou pour des travaux futurs. La création de documents de synthèse après les rencontres aide également à réunir les points clés et à rendre les informations facilement accessibles. Pour ce faire, il convient de travailler avec les infrastructures technologiques autorisées par l'organisation (p. ex. l'environnement Microsoft) et d'utiliser autant que possible les plateformes numériques, espaces de stockage (p. ex. Microsoft Teams, Omnivox, Moodle, etc.) et outils technologiques (p. ex. Miro, Padlet, Mural, Genially, etc.) dont les membres savent déjà se servir ([voir la section 5](#)). Si ce n'est pas le cas, il peut être utile de prévoir une initiation aux outils avant les rencontres avec les membres pour éviter de consacrer trop de temps aux aspects technologiques pendant les rencontres. Parfois, former quelques personnes peut suffire lorsque l'activité implique des sous-groupes : si une personne par équipe connaît le fonctionnement de l'outil, une plus grande fluidité est assurée.

→ [Voir les quinze étapes de mise en place d'une communauté apprenante](#)

²⁵ La notion de récolte est définie de façon détaillée à la [section 4.3, étape 4](#).

Étape 13 — Compléter l'évaluation et faire le bilan

Après chaque rencontre et à la fin d'un cycle (par exemple annuellement), un exercice réflexif individuel et collectif permet de faire le point sur les apprentissages et sur les éléments à diffuser, ainsi que d'identifier les prochaines étapes. Encourager les membres à écrire leurs réflexions personnelles sur ce qu'ils ont appris et sur ce qu'ils souhaitent mettre en œuvre dans leur pratique aide à renforcer les apprentissages. De plus, organiser des discussions collectives pour évaluer le déroulement des rencontres et proposer des ajustements favorisent également l'amélioration continue. Ces bilans peuvent inclure des rétroactions sur le fonctionnement, la dynamique de groupe, la pertinence des sujets abordés et des suggestions pour les futures rencontres. La [section 6](#) du présent guide est consacrée spécifiquement à l'évaluation des activités et de l'implantation de la communauté, de ses résultats et de ses retombées (progrès, réussites et défis).

→ [Voir les quinze étapes de mise en place d'une communauté apprenante](#)

Étape 14 — S'entendre sur les informations à communiquer

La gestion de la communication externe est cruciale pour maintenir la confidentialité des échanges internes tout en partageant des succès et des apprentissages pertinents avec un public plus large. Il est important d'établir des lignes directrices claires quant aux informations qui peuvent être partagées et celles qui doivent rester confidentielles (une conversation à ce sujet avec la direction devrait d'ailleurs avoir lieu en amont, notamment à l'[étape 2](#) de la mise en place). Cela peut inclure des résumés anonymisés des discussions, des publications sur les principaux apprentissages réalisés ou des rapports de progrès généraux en utilisant des outils numériques tels que OneNote public, Genially ou Microsoft Word, pour n'en nommer que quelques-uns (s'assurer de choisir ceux autorisés par l'organisation). Un accord collectif sur ces aspects renforce la confiance entre les membres. Il est possible d'offrir cet espace de réflexion collaboratif lors de la dernière rencontre entre les membres, où il est recommandé de faire un bilan des apprentissages ([voir la section 4.3](#)). Il faut aussi cibler les destinataires pour qui ces apprentissages peuvent être utiles et planifier la communication pour qu'elle puisse atteindre son objectif (p. ex. choisir le moment et la manière adaptés au contexte).

→ [Voir les quinze étapes de mise en place d'une communauté apprenante](#)

Étape 15 — Transmettre le bilan à la direction

Informar la direction responsable des résultats du projet et des retombées de la communauté²⁶ permet d'en démontrer la valeur ajoutée, possiblement en lien avec le plan de réussite du collège (se référer à l'[étape 2](#) de la mise en place). Préparer des rapports ou des synthèses des activités, des apprentissages et des réalisations permet en effet de mettre de l'avant les résultats positifs et les retombées inhérentes aux activités de la communauté apprenante. Ces rapports doivent cependant être structurés de manière à montrer des exemples concrets de résultats positifs et de retombées, comprenant possiblement des données quantitatives (p. ex. concernant la participation et l'engagement) et qualitatives (p. ex. commentaire des membres sur l'augmentation de leur sentiment de compétence), et des recommandations pour l'avenir. La [section 6](#) propose à cet égard plusieurs manières de procéder. Sans aucun doute, une communication régulière avec la direction favorise la reconnaissance de la valeur de la communauté apprenante de la part de l'organisation.

→ [Voir les quinze étapes de mise en place d'une communauté apprenante](#)

²⁶ Le terme « résultats » désigne les effets obtenus qui correspondent aux objectifs, alors que le terme « retombées » se rapporte aux effets positifs inattendus.

3.2 Conditions de succès et facteurs de risque

La capacité à influencer positivement le partage de connaissances et la qualité de la collaboration au sein d'une communauté apprenante reposent sur la mise en place de certaines conditions de succès et sur l'évitement des facteurs de risque associés. Le tableau III synthétise les éléments retenus dans le cadre de nos travaux²⁷.

Tableau III — Conditions de succès et facteurs de risque

Catégorie	Conditions de succès	Facteurs de risque
Thème et objectifs	- Un thème clair, bien ciblé et aligné sur les objectifs de la communauté - Une évolution dans les contenus traités pour rester en adéquation avec les besoins des membres et de l'organisation	- Des discussions longues et peu structurées - Une confusion ou un flou quant aux attentes envers les membres - Des réponses inadéquates ou tardives aux demandes
Communication	- Une communication horizontale basée sur une concertation régulière - Une régularité des communications (rétroactions fréquentes pour s'ajuster) et une transparence lorsque des défis se présentent - Une communication ouverte et respectueuse avec toutes les parties prenantes	- Un manque d'écoute ou des non-dits - Un sentiment que les besoins des parties prenantes ne sont pas pris en compte
Structure	Une structure bien définie (modes de fonctionnement, rôles, responsabilités, etc.) et communiquée clairement	- Une absence de repères clairs entourant le fonctionnement général - Des éléments structurels laissés au hasard
Type de participation	Une participation volontaire pour accroître la motivation, l'implication proactive, le plaisir et l'engagement	Un sentiment d'obligation de participation conduisant à un désengagement
Cohésion	- Un environnement sécuritaire (respectueux) - Des échanges suffisamment longs et fréquents pour créer des liens - Une confiance mutuelle qui renforce la cohésion, le sentiment d'appartenance et la qualité des échanges	- Une inhibition dans l'expression - Des contributions réduites qui influencent la dynamique du groupe et la pertinence des informations échangées
Soutien de la direction	Un soutien actif d'une direction, avec des ressources nécessaires (libération de temps, soutien logistique, etc.)	Des difficultés à s'investir pleinement, à réaliser des activités significatives ou à répondre aux besoins émergents
Animation et facilitation	- Une personne qualifiée, expérimentée et disponible pour assurer l'animation ou la facilitation des échanges et structurer les rencontres - Une dynamique collaborative et participative	- Des discussions décousues et un désintérêt progressif des membres - Un manque de valorisation de la participation et de la contribution de chaque personne
Outils numériques	- Un ensemble d'outils numériques intégrés à l'environnement de travail et faciles d'utilisation - Des outils adaptés et compris par toutes et tous - Au besoin, une offre de formation à la personne qui anime la communauté et aux membres	- Des outils numériques difficiles d'utilisation qui pourraient teinter négativement l'expérience des membres - Des problèmes techniques récurrents pouvant générer une frustration chez les membres, affecter la dynamique de la communauté et ralentir la collaboration

En somme, les conditions de succès énumérées ci-dessus (et l'évitement des facteurs de risque) permettent de créer un environnement propice à la collaboration et à l'apprentissage, favorisant ainsi le développement professionnel des membres de la communauté et le déploiement optimal de celle-ci.

²⁷ Les conditions de succès et facteurs de risque retenus s'inspirent de la littérature (Wenger et al., 2002; Langelier et al., 2005; Campos, 2006; Hamel, 2009; Fullan et Quinn, 2018; Deguire, 2022; Wenger-Trayner et al., 2023; Buffet et Moussay, 2024), de notre expérience pratique des communautés apprenantes ainsi que de consultations auprès de plusieurs membres du réseau collégial (notamment celles ayant mené à la rédaction du document *Portrait et typologie des communautés de pratique et des communautés d'apprentissage du réseau collégial axées sur la pédagogie* [Fédération des cégeps, 2023c]).

4 Animation d'une communauté et facilitation des rencontres

Cette section présente les concepts d'animation d'une communauté apprenante et de facilitation de rencontres. Elle débute en soulignant l'importance de mettre la pratique réflexive et la prise en considération des savoirs issus de la recherche au cœur des activités collaboratives réalisées au sein de communautés apprenantes. Les différents rôles à partager entre les personnes impliquées dans la communauté apprenante sont ensuite explicités, dont le rôle de facilitation, qui est distinct de celui d'animation. Un déroulement de rencontre collaborative en cinq étapes est également proposé ainsi que des méthodes d'animation et des points de repère pour observer les dynamiques relationnelles, liées à des stades d'évolution (maturité) de la communauté apprenante. Enfin, bien que nous ayons choisi de mettre l'accent sur les caractéristiques communes aux CdA et aux CdP, certains éléments attribuables spécifiquement à l'une ou à l'autre de ces communautés apprenantes sont spécifiés dans le corps du texte ou en notes de bas de page, lorsque cela s'applique.

4.1 Pratique réflexive, savoirs issus de la recherche et collaboration

Les membres d'une communauté apprenante gagnent à avoir une pratique réflexive en continu, c'est-à-dire à réfléchir régulièrement à leur pratique professionnelle, aux situations vécues et aux enjeux rencontrés, car celle-ci peut avoir une influence directe sur leur développement professionnel (Fédération des cégeps, 2021). C'est pourquoi la pratique réflexive, notamment celle des enseignantes et enseignants, est un élément central à considérer dans l'animation et la facilitation des rencontres d'une communauté apprenante. En termes simples, **la pratique réflexive représente la capacité à se prendre soi-même comme objet interne de réflexion**, contrairement à la pratique discursive qui mobilise la pensée vers un objet externe. Il s'agit donc d'une posture à développer : « la pratique réflexive du professeur, par rapport à l'ensemble des pratiques qu'il met en œuvre, constitue [...] une posture essentielle lui permettant de juger de l'effet de son action sur les apprentissages des étudiants » (Fédération des cégeps, 2021, p. 110). Les communautés qui mettent la pratique réflexive au cœur de la collaboration auront plus de chances de déployer tout leur potentiel (p. ex. entraide entre collègues, développement des compétences professionnelles, etc.).

Si l'on ajoute à l'activité réflexive **une prise en compte, par les enseignantes et enseignants, de savoirs didactiques et pédagogiques issus de la recherche**, les chances de mettre en place des pratiques favorables à la réussite des étudiantes et étudiants augmentent. Plus encore, cette réflexion enrichie peut permettre aux enseignantes et enseignants de faire par eux-mêmes « un retour critique sur ces savoirs pluriels, bien qu'ils ne soient pas propres à leur discipline » et de produire « de nouveaux savoirs qui pourraient être qualifiés d'expérientiels » (Lison, 2020, p. 29). La méthode *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL), utilisée dans certaines communautés apprenantes du réseau collégial (Fédération des cégeps, 2023c, p. 7-8), peut être exploitée pour soutenir ce processus ou du moins inspirer un mode de fonctionnement axé sur l'analyse, l'évolution des pratiques et le développement de l'expertise en enseignement supérieur ([voir l'annexe II](#) pour en savoir plus).

Pour nourrir la pratique réflexive de ses membres, une **communauté** doit être considérée comme une structure sociale²⁸ et s'appuyer sur des valeurs partagées telles que la **confiance**, **l'ouverture**, **l'engagement** (Campos, 2006) et la **réciprocité** : les membres reçoivent et donnent (Hamel, 2009; Arcand et Souffez, 2017, p. 2). Si les

²⁸ Une communauté est « une structure sociale qui s'établit au fil des interactions des personnes sur une base régulière et qui conduit à la création d'un sentiment d'appartenance » (Arcand et Souffez, 2017, p. 2).

membres se sentent en **cohésion** (Fullan et Quinn, 2018), une réelle **collaboration** peut prendre forme, propice au transfert des connaissances, au développement des compétences professionnelles et au changement des pratiques (Fullan et Quinn, 2018). La collaboration est donc un moyen et non une fin, au sens où la collaboration au sein d'une communauté donne lieu à des processus d'apprentissage social, de construction d'une compréhension partagée d'un phénomène ou d'une pratique, ainsi qu'à un mode particulier d'interaction entre les membres dit « horizontal » (Wenger-Trayner et al., 2023, p.142). Le terme **horizontal** fait référence à la manière qu'ont les membres « d'apprendre de » et « d'apprendre avec » : ils apprennent des expériences des autres tout en partageant un statut égalitaire dans le groupe, ce qui leur donne les permissions sociales tacites de débattre de certaines questions, de remettre en question des perspectives établies et d'explorer ensemble des solutions (traduction libre de Wenger-Trayner et al., 2023, p. 142)²⁹. Ainsi, dans une communauté apprenante qui rassemble des personnes de paliers hiérarchiques différents, il est essentiel d'accorder une attention particulière à la posture prise par les membres lors des échanges, pour que cette posture soit favorable à l'émergence d'une dynamique libre et constructive. Cette vigilance peut aider à réduire l'inhibition et à augmenter les chances d'entendre chaque personne, indépendamment de son statut. La présence d'une personne gestionnaire, si elle est requise ou souhaitée dans la communauté, doit donc être étudiée avec soin pour éviter les risques de jeux de pouvoir ou d'influence qui peuvent avoir un effet négatif sur le sentiment de sécurité et affecter la dynamique collaborative.

Comprendre la dynamique collaborative : trois niveaux d'interaction

Dans une communauté apprenante, autant la CdA que la CdP, les membres interagissent de différentes manières. En effet, l'interaction entre les membres (peu active, moyennement active ou très active) correspond à trois niveaux qui peuvent respectivement être résumés en ces termes : coprésence, coopération et collaboration (Campos, 2006; Arcand et Souffez, 2017, p. 8) :

- « **Coprésence** » : le niveau d'interaction est plutôt **faible**, c'est-à-dire que les membres utilisent essentiellement la communauté pour réseauter et mettre en commun des documents et outils;
- « **Coopération** » : le niveau d'interaction est **moyen**, c'est-à-dire que les membres cherchent surtout à échanger pour obtenir des réponses à des questions qu'ils se posent, concernant *leur* pratique, à un niveau plutôt individuel;
- « **Collaboration** » : le niveau d'interaction est assez **élevé** et les membres bénéficient d'une certaine proximité dans leurs liens affectifs. La communauté aide à réfléchir à *la* pratique au sens plus large, à partager des expériences et s'entraider activement pour développer collectivement de nouveaux savoirs, savoir-être et savoir-faire.

Dans une CdA comme dans une CdP, il est normal d'observer ces trois niveaux d'interaction : tout le monde ne participe pas et n'interagit pas pour les mêmes raisons ni de la même manière, selon le contexte et les conditions en place³⁰ ! De plus, il est naturel que les niveaux d'interaction fluctuent à travers le temps. Bien qu'il n'existe pas de bon ou de mauvais niveau d'interaction, il est souhaitable de parvenir à créer des **conditions de participation optimales**, afin que la **collaboration** soit au rendez-vous et que la communauté atteigne son **plein potentiel**. En

²⁹ Texte original : « *When members interact, they learn both from and with each other. They learn from each other's experience of practice through stories — successes and failures; and they learn with each other when they act as learning partners in debating issues, exploring new solutions together, or making sense of new research. While many activities involve both processes, one aspect is usually more salient in defining the basic structure of the activity.* » (Wenger-Trayner et al., 2023, p.142).

³⁰ Contrairement aux CdA, en raison du nombre significatif de personnes qui se rassemblent et de la disponibilité des membres qui peut fluctuer dans le temps au fil des années, plusieurs niveaux d'engagement peuvent être observés au sein d'une CdP et, ensemble, ils forment un équilibre. En effet, il existe cinq « niveaux d'engagement » (Wenger-Trayner et al., 2023, p.77) qui permettent de comprendre avec plus de finesse la nature des interactions observées dans la communauté (plus ou moins engagées, selon le niveau d'intérêt envers le domaine ou le sujet), et ce, assez rapidement après la mise en place d'une CdP. Ces cinq niveaux d'engagement sont : le noyau, les membres actifs, les membres occasionnels, les membres périphériques et les membres transactionnels.

somme, ces trois niveaux d'interaction permettent de comprendre une partie de la structure sociale qui existe entre les membres d'une communauté apprenante et qui colore la dynamique collaborative.

4.2 Définition des rôles à partager dans la communauté

Une communauté apprenante dynamique repose sur certains rôles complémentaires³¹. Ceux-ci impliquent des responsabilités qui, réparties de manière juste et équilibrée, favorisent un environnement collaboratif riche et productif. Cela dit, une même personne peut jouer plusieurs rôles, comme indiqué dans la [section sur la répartition des rôles](#).

Tableau IV — Définition des rôles à partager au sein d'une communauté apprenante

La coordination de la communauté : exercer un rôle de leadership, assurer la gouvernance de la communauté, gérer la planification et la structuration des activités, coordonner les communications entre les parties prenantes ainsi qu'avec les collaboratrices et collaborateurs externes.	☐
L'animation de rencontres ou d'échanges : animer les rencontres ou les échanges en mode asynchrone ou synchrone (à distance ou en présence), gérer le temps et l'alignement des échanges sur les objectifs (cible commune), soutenir les relations interpersonnelles, stimuler les interactions, maintenir un climat de confiance (respect des valeurs de la communauté), prévoir une « récolte ³² » des apprentissages (de pair avec le rôle de facilitation) en gardant une trace des échanges et en formalisant le tout pour les membres ou la diffusion (surtout pour les CdP).	☐
La facilitation de rencontres ou d'échanges : faciliter les activités sociales d'apprentissage ³³ et les échanges lors des rencontres collaboratives (dans un contexte où les membres composent avec une certaine complexité et où la nature des apprentissages à effectuer est peut-être incertaine), accompagner l'émergence, la mise en commun et la mise en forme (documentation) d'une diversité d'idées afin de concevoir la récolte de manière progressive, tout en maintenant un environnement social et technique propice à l'apprentissage et à la collaboration (surtout dans le cas des CdP).	☐
Le soutien technique : assurer le soutien logistique et veiller au bon déroulement technique des activités (p. ex. accès aux outils numériques et plateformes de collaboration et soutien à leur utilisation).	☐
La participation : jouer un rôle central en s'engageant activement dans le processus et les activités d'apprentissage collectif, ainsi que dans les événements, s'il y a lieu.	☐
L'expertise de contenu (facultatif) : enrichir ou valider les contenus des échanges liés au domaine professionnel (champ de connaissances ou de pratiques de la communauté). Ce rôle est particulièrement utile (voire requis) si le développement d'une expertise technique spécifique est ciblé.	☐

³¹ Les rôles et responsabilités présentés s'inspirent de Langelier et al. (2005) et d'Arcand et Souffez (2017).

³² La notion de récolte est définie de façon détaillée à la [section 4.3, étape 4](#).

³³ L'expression « *social learning activities* » est tirée de Wenger-Trayner et al. (2023, p.133). Elle se réfère spécifiquement à la posture de facilitation, telle que définie dans le présent guide. Voir la [section suivante](#) (*Distinction entre les postures d'animation et de facilitation*) pour plus de précisions.

Distinction entre les postures d'animation et de facilitation

Bien que peu souvent mis en lumière de manière explicite dans la littérature francophone, le rôle de facilitation participe de manière significative à la fluidité de la collaboration entre plusieurs individus et à la productivité de certains échanges.

Lors de rencontres qui rassemblent plusieurs personnes autour d'enjeux d'une certaine complexité (incertitude ou ambiguïté autour d'un sujet donné, diversité de points de vue à rallier, tensions relationnelles, prise de décision collaborative, etc.), « animer » une rencontre ne suffit pas : il convient de « faciliter » certains échanges. Toutefois, qu'est-ce qui distingue ces deux rôles ? La **posture d'animation** est plutôt centrée sur l'atteinte d'objectifs de production ou d'apprentissage qui ne nécessitent pas nécessairement la prise en compte de toute la complexité humaine inhérente à la dynamique relationnelle existant entre les personnes rassemblées, tandis que la **posture de facilitation**, qui vise plutôt une transformation des manières de penser et d'agir, favorise l'émergence d'émotions et le partage d'une vision commune afin de cheminer vers une forme d'union dans l'action et un raisonnement collectif (Cristol, 2017).

De plus, le rôle de facilitation a ceci de particulier qu'il permet de créer et de dynamiser des espaces d'apprentissage social. Wenger-Trayner et al. (2023) indiquent d'ailleurs que ces espaces ne correspondent pas à des activités pédagogiques conventionnelles (où le rôle d'animation répond alors au besoin), soit des activités « ayant pour but d'amener les gens à découvrir une réponse connue à l'aide d'un peu d'interactivité », ni à « des espaces amicaux de transmission des connaissances assurés par une personne qui anime les échanges à l'aide d'une recette qui oriente les interactions »³⁴ (traduit de Wenger-Trayner et al., 2023, p.133). Un espace d'apprentissage social, dans le contexte d'une communauté apprenante, représente plutôt **un lieu d'échanges qui permet d'aborder en profondeur le sens, l'incertitude et les nuances entourant la pratique professionnelle autour de laquelle les membres se rassemblent** (Wenger-Trayner et al., 2023). Dans ce type d'espace d'apprentissage social, le rôle de facilitation représente souvent un incontournable, surtout dans le cas des CdP, où la personne qui facilite collige le savoir créé par les membres et joue le rôle d'agente ou d'agent de transfert de connaissances. En diffusant les legs de la CdP, elle ou il en démontre en quelque sorte la valeur.

On dit de la facilitation qu'elle nécessite une **posture neutre qui vise à « tenir » l'espace plutôt qu'à le remplir soi-même**, ce qui correspond à une expertise de processus plutôt qu'à une expertise de contenu (Kaner et al., 2007). Faciliter, c'est donner une voix à tous les membres de la communauté apprenante (Wenger-Trayner et al., 2023), encourager la curiosité intellectuelle, se mettre à l'écoute de ce qui veut émerger et soutenir le développement de l'intelligence collective (Wenger-Trayner et al., 2023). Bien sûr, ce processus ne peut se faire sans beaucoup de **flexibilité et d'adaptation** (Kaner et al., 2007; Wenger-Trayner et al., 2023).

Bien que chaque personne puisse incarner de manière unique ce rôle « multifacette et nuancé » (traduit de Wenger-Trayner et al., 2023; p. 134), des attitudes spécifiques sont requises. En fait, la personne facilitatrice assure **quatre fonctions principales**³⁵, listées sur la page suivante. Nous leur avons ajouté quelques précisions inspirées de la littérature sur le sujet (Kaner et al., 2007; Laure, 2018; Wenger-Trayner et al., 2023) et d'expériences en facilitation.

³⁴ Texte original : « Note that social learning activities as we use the term are not contrived pedagogical activities—the kind intended to lead people to discover a known answer with a bit of interactivity. Neither are they friendly transmission in the guise of an active facilitator with recipes for interaction. The intention of social learning activities is to create spaces for deeper and more meaningful conversations about all the nuances and uncertainties of actual practice » (Wenger-Trayner et al., 2023, p.133).

³⁵ Texte original : « The facilitator's mission is to support everyone to do their best thinking. This mission is enacted by the facilitator's four function: encourage full participation, promote mutual understanding, foster inclusive solutions, cultivate shared responsibility. When a facilitator effectively performs these functions, the results are impressive. S/he strengthens the skills, awareness, and confidence of the individuals who work in that group; s/he strengthens the structure and capacity of the group as a whole; and s/he vastly increases the likelihood that the group will arrive at sustainable agreements » (Kaner et al., 2007, p. 37).

- **Encourager la pleine participation :**
 - Adopter une posture neutre lors des interventions (ou expliciter la posture d'experte ou d'expert qui pourrait être prise momentanément, lors d'une intervention ciblée);
 - Inviter les membres à s'écouter entre eux;
 - Susciter la participation de toutes et tous : réfréner ou encourager la participation de certaines personnes pour réguler les interactions;
 - Dynamiser les échanges : reformuler, interroger, ramener une question oubliée, refléter, accorder des temps de silence, etc.;
 - Valoriser en continu les apports et contributions individuels, rendre visibles les progrès et encourager les avancements de la communauté en tant qu'entité collective;
 - Créer et maintenir un climat de confiance et de sécurité, propice à la collaboration.
- **Promouvoir la compréhension mutuelle :**
 - Favoriser une compréhension mutuelle et commune, en incitant les membres à partager différents points de vue;
 - Refléter certains propos (effet miroir);
 - Paraphraser les idées énoncées :
 - Valider certaines interventions,
 - Mettre en lumière la logique derrière certains propos,
 - Faire des liens entre les propos,
 - Faire des synthèses,
 - Verbaliser les zones de convergence observées,
 - Accepter et normaliser « l'inévitabilité de l'incompréhension » (Kaner et al., 2007, p. 34) comme phénomène inhérent aux rencontres collaboratives.
- **Favoriser des solutions et options inclusives :**
 - Valoriser la diversité;
 - Assurer le respect des différents styles de communication :
 - Reconnaître et nommer certaines émotions,
 - Repérer les tensions potentielles entre les membres,
 - Amenuiser les irritants en amenant les membres à réfléchir à des options inclusives,
 - Aider à nommer, à prévenir ou à résoudre certains conflits,
 - Accompagner la prise de décisions, de manière à valoriser toutes les opinions,
 - Témoigner de l'empathie.

- **Cultiver la responsabilité partagée :**

- Susciter la présence des membres³⁶ :
 - Présence physique : favoriser que chaque personne soit présente aux rencontres et engagée à être en communication avec la communauté en cas d'absence,
 - Présence psychologique : faire appel à la motivation intrinsèque des membres, susciter l'engagement envers une préparation individuelle avant les rencontres, inviter chaque personne à mettre en place (de façon autonome) les conditions pour arriver dans de bonnes dispositions pour collaborer, etc.;
- Faire émerger l'intelligence collective, notamment, en faisant appel à la participation active de chaque personne pour favoriser les apprentissages collaboratifs, en rendant visibles les idées qui « pèsent lourd » et en faisant ressortir les éléments de discussion qui semblent converger ou faire progresser les membres vers leur cible commune (documenter les échanges pour formaliser une récolte);
- Encourager la responsabilité individuelle : porter attention à la justesse des actions et à la nature de la contribution de chaque personne, à un moment donné (ce qui doit être dit et par qui, ce qui doit être fait et par qui, ce dont le projet et la communauté ont besoin pour avancer, etc.);
- Conscientiser les membres de la communauté, lorsque nécessaire (p. ex. rappeler ce qu'est la responsabilité partagée, nommer des éléments en lien avec le processus ou le déroulement des séances, rendre visible ce qui se passe dans le groupe, dans ce qui est intangible, etc.);
- Accompagner la communauté dans sa progression, tout en favorisant son autonomie;
- Accompagner le développement d'une confiance mutuelle basée sur la créativité, l'autonomie, la bonne volonté, l'interdépendance et la capacité des membres à produire collectivement des solutions porteuses de sens. Pour ce faire, une croyance collective pouvant être valorisée dans la culture de la communauté pourrait être celle-ci : « en situation de besoin, quelqu'un prêterait forcément main-forte ».

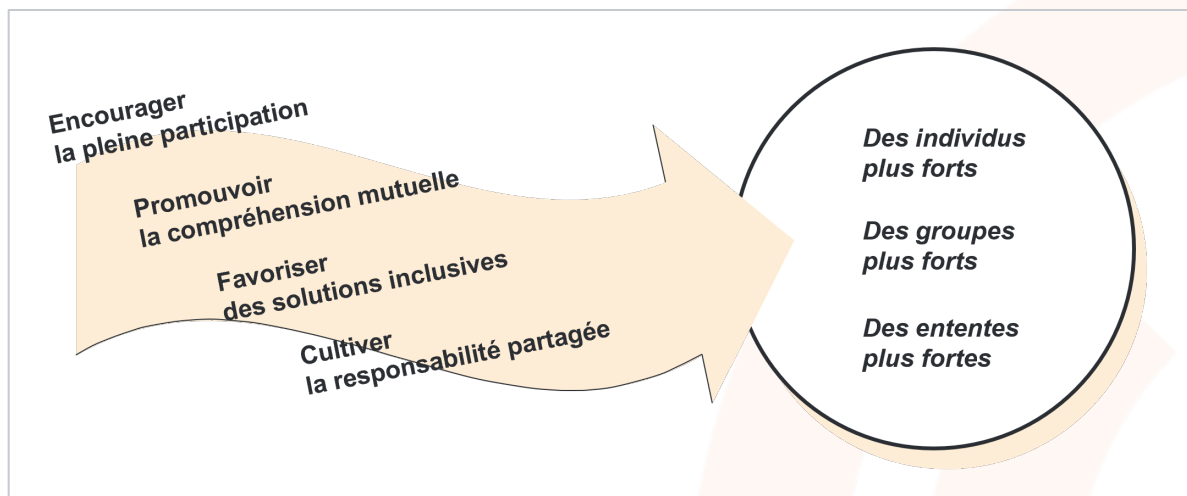


Figure 1 — Quatre fonctions du rôle de facilitation³⁷

³⁶ Inspiré des travaux de Chris Corrigan (créateur de *Art of Hosting*) : [Hosting in a hurry v.1.1 \(s. d., p. 2\)](#). Texte original : « *Being present means showing up, undistracted, prepared, clear about the need and what your personal contribution can be. It allows you to check in with yourself and develop the personal practice of curiosity about the outcomes of any gathering. Presence means making space to devote a dedicated time to working with others. If you are distracted, called out or otherwise located in many different places, you cannot be present in one. For meetings to have deep results, every person in the room should be fully present.* »

³⁷ Image tirée et traduite librement de Kaner (2014, p. 37). Texte original : « *Facilitator's four functions: encouraging full participation, promoting mutual understanding, fostering inclusive solutions, cultivating shared responsibility. Stronger individuals, stronger groups, stronger agreements* ».

Comme ce guide ne représente pas un guide de formation, mais bien un outil de référence, nous invitons fortement les animatrices et animateurs de CdP ou, plus largement, les personnes désignées pour animer des rencontres de communautés apprenantes, à explorer plus en profondeur le développement d'une posture de facilitation à travers des activités de formation ciblées³⁸.

Enfin, rappelons qu'il est possible d'animer une rencontre sans devoir faciliter les échanges entre les membres, mais que, devant la complexité de certains enjeux, la création d'espaces d'apprentissage social (tels que définis ci-dessus) peut être nécessaire à la transformation d'une pratique professionnelle (surtout dans le cas des CdP). En honorant pleinement son rôle, la facilitatrice ou le facilitateur permet l'atteinte de résultats qui peuvent surprendre positivement les membres de la communauté, par exemple une plus grande conscience et une confiance augmentée entre les membres (individuellement et collectivement), une meilleure structure et une capacité du groupe à collaborer et, surtout, une chance fortement augmentée que les membres de la communauté parviennent, à long terme, à des accords pérennes et porteurs de sens (Kaner et al., 2007), ainsi qu'à des apprentissages en profondeur.

Répartition des rôles

Une même personne peut jouer les rôles d'animation et de facilitation si elle possède les qualifications requises et si le contexte le requiert. D'ailleurs, dans les collèges, ces rôles sont généralement répartis de la façon présentée dans le tableau V.

Tableau V — Répartition des rôles au sein d'une communauté apprenante

Animatrice ou animateur de communauté (CP, CP-CP ou CP-prof³⁹) : coordonner les activités de la communauté, animer les rencontres, faciliter les échanges et, parfois, apporter une expertise de contenu. Note : lorsque c'est possible, une option à considérer est l'animation et la facilitation par une dyade impliquant une ou un CP d'expérience et une nouvelle ou un nouveau collègue CP. Cette formule permet de créer un espace de développement de compétences entre CP tout en assurant un partage de la charge associée à cette tâche : tout le monde y gagne !	☐
Membres de la communauté (personnel enseignant, professionnel ou technique) : participer activement aux rencontres, assumer certaines responsabilités comme la gestion du temps et la prise de notes, et partager leur expertise de contenu.	☐
Personnel de soutien (technicien ou technicienne, agent ou agente de bureau) : fournir une assistance technique essentielle pour le bon déroulement des activités de la communauté, surtout lorsque les rencontres se tiennent en virtuel.	☐
Invitées ou invités externes : offrir une expertise de contenu qui s'inscrit dans le domaine d'activité ou la thématique de la communauté apprenante et qui aide ses membres à progresser vers l'atteinte de l'objectif général et de la cible commune. Par exemple, il pourrait s'agir d'une ou d'un technopédagogue si la communauté apprenante est réunie autour d'une thématique technologique.	☐

Il est important que le partage des rôles et responsabilités soit présenté et perçu comme un moyen de s'engager dans la communauté et comme une marque de reconnaissance, et non comme une charge de travail supplémentaire (Harvey, 2010; Arcand et Souffez, 2017). Il est possible que certains rôles soient fixes pour une durée précise ou partagés en alternance lors de chaque rencontre.

³⁸ À titre d'exemple, le Réseau REPTIC, géré par la Fédération des cégeps, a accompagné la réalisation d'une formation personnalisée visant le développement de certaines compétences clés en lien avec le rôle et la posture de facilitation, soit la formation [Facilitation de rencontres collaboratives dans le réseau collégial](#), diffusée par l'organisme Collecto, qui offre un module dédié à la distinction entre les postures d'animation et de facilitation.

³⁹ L'acronyme « CP » signifie « conseiller ou conseillère pédagogique ». Ainsi, l'expression « CP-prof » indique que la conseillère ou le conseiller pédagogique anime le groupe en collaboration avec une personne enseignante. D'autres dyades sont aussi possibles, par exemple une ou un CP qui anime avec un aide pédagogique individuel (API) dans le contexte d'une communauté s'intéressant de façon particulière aux besoins des étudiantes et étudiants de première année.

4.3 Déroulement des activités de la communauté en cinq étapes

Après la phase initiale d'émergence, de planification et d'organisation de la communauté apprenante vient la phase de démarrage de la communauté. Dans le cadre de travaux de consultation et de prototypage quant à la mise en place de certaines communautés apprenantes à la Fédération des cégeps⁴⁰, une proposition de déroulement des activités de la communauté apprenante au cours d'un trimestre ou d'une année a émergé.

Les **cinq étapes**⁴¹ de cette proposition de déroulement (trimestriel ou annuel) sont présentées brièvement dans le tableau ci-dessous et détaillées ensuite en ordre chronologique dans la présente section.

Tableau VI — Déroulement trimestriel ou annuel en cinq étapes

#	Étape	But et contenu	Questions suggérées	
1	<u>Rencontre</u>	Faire connaissance et échanger sur les motivations individuelles et collectives, en amorçant des réflexions initiales sur le domaine d'activité commun ou la thématique, ainsi que sur le ou les objectifs de la communauté	• Pourquoi sommes-nous là ? • Que savons-nous déjà ? • Que voulons-nous apprendre ? • Qu'est-ce qui motive notre participation ?	☐
2	<u>Clarification de la cible commune</u>	À partir des éléments qui ressortent de l'étape « Rencontre », faire émerger, mettre en commun et documenter les intentions de développement et objectifs d'apprentissage individuels spécifiques des membres pour ensuite converger vers une cible commune	• À la lumière de notre réflexion individuelle, que voulons-nous concrètement accomplir ensemble dans le temps qui nous est imparti, en tant que communauté apprenante ?	☐
3	<u>Engagement collectif</u>	Expliciter collectivement les comportements attendus ainsi que les normes et règles de fonctionnement souhaitées pour favoriser le partage du pouvoir et la collaboration	• Quelles sont les valeurs de notre communauté (ce qui est important pour nous) ? • Quels pièges pouvons-nous anticiper et idéalement éviter ? • De quelles règles de fonctionnement voulons-nous nous doter ?	☐
4	<u>Cycles de développement</u>	Échanger sur le sujet sélectionné (niveau contenu) pour apprendre ensemble et produire une récolte partielle (synthèse des apprentissages pour une rencontre donnée) et clarifier le fonctionnement par itérations (niveau contenant)	• Que voulons-nous apprendre ou développer, et comment allons-nous réaliser cela ? • Comment allons-nous communiquer les apprentissages (en continu) aux collègues qui ne sont pas impliqués dans notre groupe ?	☐
5	<u>Bilan des apprentissages</u>	Évaluer ensemble les apprentissages effectués, formaliser une récolte finale (synthèse globale des apprentissages effectués dans la communauté apprenante pour une période donnée, avec la possibilité d'être diffusée à un public cible) et recueillir des rétroactions constructives pour une amélioration continue	• Qu'avons-nous appris de neuf ? • En quoi est-ce utile pour notre pratique professionnelle ? • Comment peut-on, plus largement, en faire bénéficier d'autres parties prenantes (et quelles sont-elles) ?	☐

⁴⁰ Les cinq étapes de déroulement (trimestriel ou annuel) proposées dans cette section sont tirées et adaptées de documents internes de la Fédération des cégeps dans le cadre des travaux de consultation mentionnés précédemment. Ces documents ne sont pas disponibles au grand public, car ils ont été élaborés sur mesure pour l'équipe d'animation de la Fédération des cégeps.

⁴¹ Les travaux de consultation dans le réseau collégial, combinés à la littérature sur les dynamiques relationnelles qui existent dans la majorité des communautés apprenantes (Tuckman, 1965; Arcand et Souffez, 2017; Wenger-Trayner et al., 2023), ont permis de concevoir et de proposer ces cinq étapes distinctes.

Ces étapes ont été conçues dans le but de favoriser un climat de collaboration optimal à travers le temps, en tenant compte de la dynamique évolutive des communautés apprenantes ([voir la section 4.5](#) sur les stades de développement et le cycle de vie d'une communauté apprenante). **Cette proposition ne représente donc en aucun cas une condition essentielle à la mise en place d'une communauté apprenante, mais plutôt une aide à la réflexion et une source d'inspiration** pour guider l'élaboration et la structuration d'un plan de déroulement de rencontres lors des étapes initiales de mise en place ([voir la section 3, étape 10](#)).

À partir du moment où la communauté apprenante est démarrée, chaque étape proposée ci-dessus ne correspond pas nécessairement à la tenue d'une rencontre, mais bien à une phase d'avancement dont il est préférable de tenir compte au moment de concevoir les activités d'apprentissage (avant chaque rencontre). Autrement dit, une même étape peut s'étaler sur plusieurs rencontres et, inversement, une même rencontre peut comprendre plus d'une étape. Par exemple, il est fréquent que les étapes 1, 2 et 3 du déroulement ([Rencontre](#), [Clarification de la cible commune](#) et [Engagement collectif](#)) soient combinées lors de la première rencontre de la communauté, que l'étape 4 ([Cycles de développement](#)) s'étale sur plusieurs rencontres et que l'étape 5 ([Bilan des apprentissages](#)) représente une rencontre en soi. Cette séquence varie toutefois d'une communauté à l'autre, selon le nombre et la durée des rencontres prévues au calendrier.

Par ailleurs, bien qu'il soit souhaitable que les processus de collaboration soient définis par les membres de la communauté eux-mêmes (accompagnés par la ou les personnes qui animent) et qu'il existe autant de modes de fonctionnement que de dynamiques de groupe, il est fortement suggéré de suivre ces cinq étapes dans l'ordre. Il s'agit, pour ainsi dire, d'une structure flexible qui oriente la communauté apprenante dans sa progression.

Enfin, au fur et à mesure de l'avancement des rencontres, précisons que les membres, ainsi que la ou les personnes qui animent, développent délibérément des compétences sur deux niveaux : le contenu et le contenant. **Le niveau contenu** concerne les apprentissages effectués autour du thème ou du sujet qui rassemble les membres (savoir, savoir-faire, pratiques, etc.). **Le niveau contenant** concerne les apprentissages entourant la manière de collaborer, soit la mise en place de processus de groupe, de normes, de règles de fonctionnement, de valeurs communes, etc. Ainsi, chaque rencontre de groupe alloue du temps pour l'apprentissage collectif et la collaboration en tenant compte de ces deux dimensions, tout en progressant à travers les cinq étapes proposées.

Étape 1 — Rencontre

Objectif de l'étape : établir un climat de confiance et de collaboration, échanger librement sur le domaine ou le thème et les motivations individuelles, explorer les besoins d'apprentissage individuels et collectifs, évaluer le niveau de connaissance du sujet et amorcer une réflexion sur le mode de fonctionnement du groupe.

L'étape *Rencontre* correspond généralement à la première rencontre d'un cycle annuel ou trimestriel, selon la durée de vie prévue pour la communauté apprenante. Pour les communautés qui se poursuivent dans le temps, c'est aussi l'occasion d'accueillir de nouvelles personnes et de se familiariser avec le domaine ou le thème commun, et avec l'objectif général. Ainsi, l'étape *Rencontre* devrait être consacrée à :

1. Démarrer ou reprendre les activités de la communauté;
2. Établir ou consolider des liens sociaux (p. ex. réalisation d'une activité brise-glace);

3. Amorcer ou poursuivre une réflexion concrète sur le domaine d'activité commun ou le thème et l'objectif général ayant justifié la formation d'une communauté (raison d'être de la communauté et besoins auxquels les membres tentent de répondre);
4. Aborder ou revisiter la dimension logistique : composition du groupe, temps disponible, fréquence et durée des rencontres, etc.

Note importante : il est souhaitable que cette réflexion soit amenée en présentant la **charte de communauté** élaborée lors des étapes initiales de mise en place ([voir la section 3](#)). Il s'agit d'ouvrir un espace de dialogue pour mettre à jour le document de manière collaborative.

Il est important de **prendre le temps** de créer un climat de confiance sécuritaire (p. ex. s'entendre sur la confidentialité des conversations), car ce dernier favorise notamment les échanges divergents (qui peuvent être très constructifs et porteurs de créativité) et permet l'émergence d'idées pour les étapes suivantes. Ainsi, il est suggéré que l'on mette l'accent sur le climat de bienveillance et les relations entre les membres en plus d'aborder les aspects logistiques. Ainsi, le groupe pourra se constituer comme entité à part entière (cohésion groupale). Chaque personne pourra apprivoiser les manières d'être et de faire des autres, en plus d'accéder à des pratiques professionnelles et des modes d'apprentissage divers.

Comme cette étape est celle du « premier contact », il est essentiel que la personne qui anime soit consciente du poids de la première impression, tout en gardant à l'esprit que, dans un petit collège, les relations préexistantes et les perceptions mutuelles peuvent déjà être bien ancrées. Plutôt que de les ignorer, il s'agit de créer un cadre qui permette à chacune et chacun de découvrir ses collègues sous un angle différent. Les dynamiques de pouvoir n'étant pas encore formellement établies dans ce nouveau contexte d'apprentissage, l'animation peut favoriser des échanges qui aident les participantes et participants à ajuster leurs repères affectifs, à nuancer leurs perceptions et à trouver un certain confort dans le groupe. Dans tous les cas, il peut être pertinent d'amener les membres à se rencontrer ou à se redécouvrir à travers une ou quelques activités courtes, dans le cadre d'une activité brise-glace visant à ouvrir ou à élargir les perceptions :

- Le mur des perceptions : sur un tableau, écrire « ce qu'on pense de moi » et « ce que j'aimerais que l'on sache de moi ». Chaque personne remplit ces deux colonnes. Cette activité peut permettre de se révéler ou de rectifier des malentendus dès le départ;
- La carte des forces : chaque personne indique une contribution personnelle qu'elle pense apporter à la communauté ainsi qu'une zone qu'elle aimerait développer quant à sa manière de participer, et la raison qui la motive. Cette activité permet d'encourager la collaboration au-delà des préjugés et de mieux se connaître;
- L'histoire cachée : chaque personne note sur un bout de papier (ou un tableau collaboratif virtuel) une brève anecdote (professionnelle ou personnelle), et ce, de manière anonyme. Le groupe tente ensuite d'attribuer chaque anecdote à la personne l'ayant rédigée. Cette activité peut permettre à des membres du groupe d'être surpris par leurs a priori au sujet de certaines personnes, ou de simplement découvrir certains aspects moins connus de la vie de leurs collègues, favorisant ainsi la proximité relationnelle.

Offrir un tel espace d'élargissement des perceptions peut permettre d'augmenter la cohésion et de participer à la maturation du groupe dans sa dynamique collaborative. À cet effet, il pourrait également être intéressant de proposer aux membres de collaborer en ayant sous la main le document [Attitudes et façons de faire qui facilitent la collaboration](#) (Fédération des cégeps, s. d.). Cette ressource peut par ailleurs être réutilisée au début des rencontres ultérieures ou à des moments clés pour installer un climat de collaboration.

En somme, à ce stade, la personne qui anime joue un rôle de facilitation important pour permettre aux membres de faire ou de refaire connaissance et pour encourager la prise de parole, les points de vue divergents et les désaccords qui amèneront le groupe à réfléchir de façon ouverte sur le thème. En outre, c'est également l'occasion de clarifier les permissions et la latitude décisionnelle de la personne qui anime (son rôle), ainsi que les attentes, les intentions et les motivations des membres dans leur cheminement vers l'atteinte de la cible commune.

➔ [Voir les cinq étapes du déroulement trimestriel ou annuel](#)

Étape 2 — Clarification de la cible commune

Objectif de l'étape : se donner le temps d'explorer, de s'approprier et de mettre à jour la charte de communauté; clarifier les besoins et les attentes des membres, puis dégager les éléments divergents et convergents afin de créer un sens commun qui favorisera la pertinence des échanges.

Cette étape charnière dans la vie d'une communauté apprenante vise à faire émerger des réflexions divergentes pour converger ensuite vers une cible commune. À ce stade, chaque personne est invitée à considérer les discussions de l'étape 1 ([Rencontre](#)) pour bâtir une réflexion commune qui soit porteuse de sens. Les membres sont invités dans un processus de prise de décision où toutes et tous ont à réfléchir à leurs motivations individuelles et collectives, à clarifier leurs intentions et à converger vers une cible commune. Il se peut alors que certaines personnes se sentent inconfortables avec la direction que prend le groupe. Elles doivent alors pouvoir, sans subir de jugement, avoir la liberté de quitter la communauté avant de s'engager plus en profondeur dans la démarche.

La clarification d'une cible commune a deux fonctions : d'une part, **amener les membres à s'allier pour collaborer en suivant une direction commune et, d'autre part, solidariser les membres** (voir [l'annexe III](#) pour plus d'informations à ce sujet). À cet effet, plus le groupe est solidarisé autour d'une cible commune, plus il tend à être productif (St-Arnaud, 2002). Ainsi, être à l'écoute des besoins des membres peut fortement contribuer à leur adhésion au processus, au maintien de leur motivation dans le temps et à la cohésion groupale, maximisant ainsi les retombées de leur participation.

La cible commune⁴², telle que nous l'entendons ici, représente le **fruit d'un exercice de convergence entre les besoins, les attentes, les réalités diverses et les objectifs d'apprentissage individuels des membres** (intention de développement professionnel). La cible commune correspond donc à un **résultat précis à atteindre collectivement dans un délai donné et qui justifie la participation de chaque membre de la communauté** (elle est plus circonscrite que l'objectif général de la communauté). En d'autres mots, elle donne un sens et une direction à la communauté, collectivement et individuellement en permettant de réfléchir à son fonctionnement et en gardant les membres motivés et engagés tout au long de l'année ou du trimestre.

⁴² Voir également [l'annexe III](#) pour comprendre l'importance de la clarification d'une cible commune et les liens existants qu'il est possible de faire entre la clarté de cette cible, la solidarité et la productivité des membres.

1 Premier pas vers la cible commune : clarifier un objectif d'apprentissage individuel

La première étape de la clarification de la cible commune consiste à identifier individuellement un objectif d'apprentissage. C'est un moment où les membres ont l'occasion d'emprunter des idées aux autres, de réfléchir ensemble et de jeter un regard neuf sur leur pratique afin de préciser leurs attentes, leurs besoins et les raisons qui les motivent à participer aux activités de la communauté. Ce processus s'ancre dans une approche centrée sur le développement de compétences professionnelles⁴³, ce qui aide à clarifier le niveau d'apprentissage souhaité en ce qui concerne les savoirs, savoir-faire et savoir-être⁴⁴. Les personnes sont ensuite invitées à partager leur objectif, à recueillir les impressions d'autres membres et, s'il y a lieu, à l'ajuster au fur et à mesure du tour de table.

Voici un exemple de thématique et d'objectif général issu d'une communauté apprenante, pour laquelle une cible commune annuelle serait à définir :

- **Thématique** : les transitions interordres;
- **Objectif général** : apprendre collectivement autour de la transition secondaire/collégial pour développer de nouveaux savoirs individuels et collectifs.

Dans ce contexte, il conviendrait de sonder les membres à propos de leurs besoins de développement en lien avec la transition secondaire/collégial et les résultats concrets qu'ils souhaitent retirer de leur participation à la communauté. L'encadré *Astuces pour la facilitation* et la figure *La compétence professionnelle* peuvent aider à répondre à ces questions. La compétence y est représentée comme un « pouvoir d'agir » et comme une capacité à mobiliser des ressources dans un contexte précis⁴⁵.

Astuces pour la facilitation

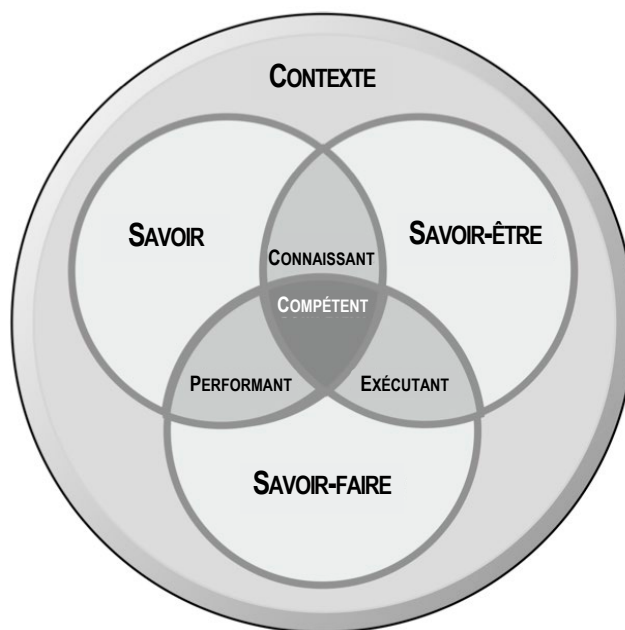
Le diagramme de la compétence professionnelle permet de stimuler la réflexion collective. Il est en effet possible de générer diverses questions à partir de chacune des sections du diagramme. Par exemple :

- Qu'est-ce que j'ai le plus à développer en lien avec le domaine d'activité ou la thématique de la communauté ?
- Quelles situations vécues ou pratiques professionnelles me laissent plus insatisfaite ou insatisfait et m'incitent à chercher des pistes d'action ou de solution ?
- Quels savoir, savoir-être ou savoir-faire (ou encore une combinaison de ceux-ci) ai-je à développer ? Comment la communauté apprenante peut-elle m'aider à faire des apprentissages dans l'une ou l'autre de ces sphères ?
- Quels résultats aimerais-je pouvoir concrétiser si je réussis à développer ces savoirs ?

⁴³ Voir le [diagramme de la compétence professionnelle](#).

⁴⁴ À cet égard, il convient de préciser qu'on ne cherche pas ici à réduire la compétence globale de la personne à la poursuite ni à l'atteinte de l'objectif identifié : « ce n'est pas parce qu'un réparateur ne parvient pas à réparer un ordinateur sur lequel du café a été répandu, par exemple, qu'il n'est pas compétent » (Bélec, 2024, p.88).

⁴⁵ Voir aussi les niveaux d'évolution de la compétence professionnelle à la [section 4.3](#) du présent guide.



SIGNIFICATION DES ÉLÉMENTS DE LA COMPÉTENCE

Id.	Concept	Définition
1	Compétence professionnelle	La compétence est le pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches ou des activités de travail, et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs (ce qui implique certaines connaissances, habiletés dans divers domaines, perceptions, attitudes, etc.). MÉES 2016
2	Connaissant	Manifeste certaines attitudes professionnelles caractéristiques et qui communique correctement les informations techniques sans toutefois avoir la capacité de réaliser les tâches professionnelles.
3	Exécutant	Réalise une activité en faisant uniquement ce qu'on lui dit de faire.
4	Performant	Associe la réussite d'une tâche à sa finalité en termes de quantité ou de qualité.
5	Compétent	Personne qui agit en mobilisant les ressources nécessaires dans le but d'adapter ses pratiques dans des contextes professionnels variés.
6	Savoir	Le savoir est l'ensemble des informations (concepts) défini, lié aux pratiques, aux tâches, aux situations, aux circonstances et aux événements d'une profession. Le savoir doit être compris pour que l'apprenant.e puisse réaliser les activités, les tâches et manifester les comportements en toute connaissance de cause.
7	Savoir-faire	Habileté artistique, intellectuelle, physique ou sociale que l'on associe à l'exercice d'une activité professionnelle. Ensemble des (pratiques) manœuvres, méthodes, techniques, procédures, protocoles et instructions associées aux tâches selon les situations de travail.
8	Savoir-être	Ensemble des comportements que l'on peut acquérir en explicitant, en formalisant et en contextualisant des attitudes à partir de la conduite qu'un professionnel doit manifester dans une situation de travail pour démontrer sa compétence professionnelle.
9	Contexte	Ensemble de circonstances particulières, dans une situation de travail, qui détermine la façon dont une tâche doit être réalisée. Le contexte sert à donner du sens à une théorie, à une pratique ou à un comportement.

Figure 2 — Compétence professionnelle⁴⁶

⁴⁶ Image tirée de [La compétence professionnelle | DIDAPRO — Didactique professionnelle](#).

Pour donner suite à un échange sur le développement des compétences professionnelles, voici quelques exemples de besoins et d'objectifs individuels qui auraient pu émerger en lien avec la thématique (transitions interordres) et l'objectif général (apprendre collectivement autour de la transition secondaire/collégial pour développer de nouveaux savoirs individuels et collectifs).

- **Exemples d'objectifs individuels :**

- Concevoir un schéma ou une carte mentale sur les dimensions de la pédagogie de première session intégrant les besoins des étudiantes et des étudiants et le rôle des personnes intervenantes pour répondre aux besoins à différents niveaux (en classe, au sein du programme, dans l'environnement éducatif);
- Représenter une vision globale des transitions interordres en fonction de documents de référence pour faire ressortir les points de convergence et de divergence entre les profils de sortie et d'entrée du secondaire et du collégial;
- Comparer les différentes dimensions des transitions et de la pédagogie de première session pour faire un portrait des enjeux et des actions à prévoir dans mon établissement, et pour faire un plan d'action.

Rappelons que cette étape permet de composer avec l'un des défis que présente la mise en place d'une communauté apprenante, soit le fait que chaque membre rejoint la communauté (ou poursuit sa participation dans le temps) avec des attentes qui lui sont propres et qui justifient son engagement. Ainsi, dans une CdA tout comme dans une CdP, il est primordial à cette étape de faire ressortir ces différentes perspectives pour ensuite les faire converger.

2 Deuxième pas vers la cible commune : formaliser le résultat à atteindre collectivement

Après avoir réfléchi individuellement à leurs objectifs d'apprentissage, les membres sont invités à les partager pour ensuite en dégager une cible commune (pour le trimestre ou l'année en cours). La facilitatrice ou le facilitateur accompagne le groupe en ce sens, par exemple en mettant en lumière les zones de convergence essentielles à la formulation du résultat collectif attendu. Bien sûr, cette cible commune peut être consignée dans la charte de communauté ([voir la section 3, étape 6](#)) et mise à jour au besoin.

Il est important de préciser que ce processus de clarification de la cible peut varier selon la nature, la durée de vie et la taille de la communauté. En effet, dans une CdA, qui tend à être plutôt circonscrite dans le temps et composée d'un nombre restreint d'individus qui cherchent à produire un résultat spécifique à l'aide d'un processus défini, on s'attend à ce que la cible commune soit relativement précise (une seule cible commune par CdA), et passablement définie en amont de la première rencontre (par exemple dans une CdA ayant pour thème les pratiques pédagogiques inclusives). Inversement, dans une CdP, qui peut rassembler un très grand nombre de membres, se poursuivre sur plusieurs années et explorer de nombreux enjeux complexes en lien avec le développement de la pratique professionnelle (par exemple dans une CdP qui concerne l'équité, la diversité et l'inclusion), il est envisageable que la cible commune soit un peu moins définie et plus mouvante, bien qu'il soit sage de faire l'effort d'en clarifier les contours. Dans ce contexte, il arrive que des groupes de travail soient formés à même la CdP. Le cas échéant, une cible commune est à définir dans chaque groupe de travail, tout en prenant soin de conserver l'alignement sur la thématique et l'objectif général de la CdP.

Voici quelques exemples de questions collaboratives pouvant aider à clarifier une cible commune :

- Quels sont les points communs entre nos besoins, nos attentes et nos objectifs individuels ? Quel libellé commun pourrions-nous en dégager ?
- Quels sont les résultats concrets que nous souhaitons voir émerger de notre collaboration et de nos apprentissages ?

- Quelles problématiques spécifiques ou quels défis communs souhaitons-nous aborder et résoudre ensemble ?
- En quoi notre collaboration peut-elle bénéficier à chacune et chacun d'entre nous sur le plan personnel et sur le plan professionnel ?
- Quelles sont les principales parties prenantes concernées par notre travail et quels sont leurs besoins et leurs attentes ?
- Quelles expériences, ressources et compétences pouvons-nous apporter collectivement pour soutenir nos objectifs communs en tant que groupe ?
- Comme groupe, comment pourrions-nous mesurer les progrès réalisés dans nos apprentissages et quels indicateurs pertinents pourrions-nous utiliser ?
- Quels sont les obstacles potentiels que nous pourrions rencontrer en cours d'année et comment pouvons-nous les anticiper ou les surmonter ?
- Comment pouvons-nous optimiser notre collaboration et notre engagement comme membres de ce groupe tout en favorisant l'apprentissage mutuel et le partage de connaissances ?

Pour illustrer le résultat d'un tel processus, reprenons l'exemple initial afin d'y ajouter une cible commune hypothétique issue des exemples de besoins individuels énoncés à l'étape précédente :

- **Thématique** : les transitions interordres;
- **Objectif général** : apprendre collectivement autour de la transition secondaire/collégial pour développer de nouveaux savoirs individuels et collectifs;
- **Cible commune** : développer une vision globale de la transition secondaire/collégial qui s'appuie sur des bases théoriques et des pratiques à impact élevé afin d'accompagner le personnel enseignant efficacement et soutenir la réussite des étudiantes et des étudiants, puis illustrer cette vision globale à l'aide d'une représentation graphique.

En somme, le domaine d'activité commun (ou la thématique) et l'objectif général de la communauté apprenante (le but) sont plutôt fixes (et souvent définis en amont), tandis que la cible commune, soit le point de convergence entre les objectifs d'apprentissage individuels, varie grandement selon les besoins des membres, leurs attentes, leurs réalités, ainsi que le type de communauté apprenante (CdA ou CdP) et son cycle de vie (un trimestre, une année, ou plusieurs années).

➔ [Voir les cinq étapes du déroulement trimestriel ou annuel](#)

Étape 3 — Engagement collectif

Objectif de cette étape : s'entendre sur les valeurs sur lesquelles s'appuyer, solidariser les membres, accroître l'autonomie du groupe, se doter d'un outil de référence pour nommer les tensions potentielles, consolider la confiance, partager le pouvoir et déterminer les comportements que l'on souhaite voir et ceux que l'on souhaite éviter.

À ce stade de la vie de la communauté, les membres se sont rencontrés et ont clarifié une cible commune (point de rencontre de leurs objectifs individuels d'apprentissage). Ces deux éléments orienteront les travaux pendant toute l'année en ce qui a trait au **contenu** des échanges.

Concernant le **contenant** (processus), il est sage de s'entendre collectivement sur la façon de collaborer : valeurs, climat souhaité, confidentialité, présence aux rencontres, comportements désirés, zones potentielles de tensions relationnelles et comportements à éviter. Pour favoriser la montée en maturité du groupe et sa cohésion, il est fortement suggéré de donner lieu à cette conversation pour formaliser un contrat de groupe. Pour ce faire, plusieurs activités sont possibles (des exemples sont disponibles sur le site Web de [CommunAgir](#), dans la section *Se donner des assises communes*). Ici, nous proposons de faciliter ces échanges à l'aide de l'outil nommé *Matrice de collaboration*.

La matrice de collaboration

Le but est d'engager les participantes et participants dans un fonctionnement commun et explicite qui tient compte de la dimension affective et relationnelle du groupe, des valeurs des individus, des sensibilités et des blocages psychologiques potentiels. En d'autres termes, la matrice de collaboration, une fois remplie par les membres, donne davantage de pouvoir à chaque personne et permet à toutes et tous de se responsabiliser, sans avoir à compter uniquement sur la personne qui facilite les échanges pour nommer les besoins perçus et les possibles tensions.



Figure 3 — Matrice de collaboration

Une fois la matrice de collaboration remplie, il est fortement conseillé de la garder « vivante » afin de permettre aux membres d'honorer ce contrat de groupe tout au long de l'année. Cela peut se concrétiser en proposant, par exemple, une brève routine de réflexion à chaque rencontre. Voici quelques exemples :

- **En début de rencontre :**

- Présenter la matrice de collaboration remplie et rappeler que c'est le contrat collectif que les membres se sont engagés à respecter,
- Donner quelques minutes pour lire le tout en silence : valeurs, comportements souhaités, blocages potentiels et comportements à éviter,
- Inviter les membres à s'ancrer dans ce contrat collectif et à se rappeler que la responsabilité est partagée quant au climat de collaboration,
- Faire réagir les membres en demandant, par exemple : quels sont vos constats ou observations par rapport à notre manière de collaborer ?

- **En fin de rencontre :**

- Utiliser la matrice de collaboration remplie comme outil d'autoévaluation de la participation de chaque personne,
- Offrir un temps (p. ex. dix minutes) d'appréciation du processus, à l'oral ou à l'écrit. Voici quelques exemples de questions à poser :
 - Qu'est-ce que j'apprécie de notre fonctionnement ?
 - Qu'est-ce que j'aimerais proposer de changer ou d'améliorer ?
 - Quels inconforts (petits ou grands) sont présents pour moi ?
 - Quelle rétroaction est-ce que je me donne (appréciative ou critique) par rapport à ma participation dans la communauté ?

- **À la mi-parcours ou en fin d'année :**

- Utiliser la matrice de collaboration de façon ponctuelle, pour effectuer un bilan,
- Inviter les membres à se poser la question suivante : avons-nous été la communauté apprenante que nous voulions être ?
- Offrir un temps pour se donner des rétroactions afin de célébrer les progrès et pour nommer les éléments moins satisfaisants.

En somme, la matrice de collaboration est un outil qui permet aux membres de s'engager proactivement dans un contrat collectif. Une fois rempli, l'outil donne en quelque sorte des permissions aux participantes et participants pour se réguler en favorisant l'intelligence collective et, ultimement, les réflexes de collaboration.

➔ [Voir les cinq étapes du déroulement trimestriel ou annuel](#)

Étape 4 — Cycles de développement

Objectif de cette étape : réaliser des apprentissages individuels et collectifs, documenter les savoirs produits (surtout dans le cas des CdP) et formaliser des récoltes partielles.

Une fois les étapes 1, 2 et 3 complétées, chaque rencontre sera considérée comme un cycle de développement pour réaliser des apprentissages en lien avec le domaine d'activité ou la thématique de la communauté apprenante. Typiquement, les activités d'apprentissage prévues pour chaque rencontre auront été définies préalablement par la personne ou la dyade responsable de l'animation en concertation avec les participantes et participants, et en cohérence avec la cible commune.

Les rencontres de cycles de développement représentent le cœur des activités de la communauté apprenante. En effet, à partir du moment où la communauté apprenante entre dans ses cycles de développement, chaque rencontre permet différents types d'apprentissages, par exemple la découverte d'une nouvelle méthode pédagogique (nouveau savoir) ou le développement d'une compétence professionnelle (savoir-agir rendu possible par la mobilisation de plusieurs apprentissages faits précédemment). Dans le cas des communautés de pratique, une attention particulière est mise sur la mobilisation de l'intelligence collective du groupe (savoir, savoir-être et savoir-faire). Les membres sont invités à demeurer dans l'émergence, l'écoute et le dialogue non seulement au sujet des pratiques professionnelles (niveau contenu), mais également au sujet de l'évolution du groupe dans son processus (niveau contenant). Cette approche est aussi possible dans le contexte des CdA, mais les apprentissages y sont souvent plus ciblés et ils se font à l'aide de méthodes plus classiques.

Spécifiquement, **une rencontre de cycle de développement** se déroule en **six temps**⁴⁷. Les composantes de chaque temps (titre, but, contenu et durée) sont présentées dans le [tableau VII](#) afin d'inspirer la personne responsable de la planification et de la conception des activités de la communauté apprenante.

⁴⁷ Un exemple concret de plan de déroulement d'une rencontre de cycle de développement en six temps est disponible à [l'annexe IV](#). Il a été conçu dans le cadre d'un groupe de travail d'une CdP de la Fédération des cégeps et peut être utilisé comme source d'inspiration.

Tableau VII — Déroulement en six temps d'une rencontre de cycle de développement

Temps	Titre	But et contenu	Durée approximative de la rencontre (%)	
1	Accueil	Accueillir les membres et les informer du déroulement de la rencontre (horaire, informations importantes, présences, etc.)	5 %	☐
2	Activation	- Activer ou réactiver les liens sociaux entre les membres à l'aide d'une activité brise-glace (dimension affective) - Activer la participation à l'aide d'une brève activité de réflexion (dimension cognitive) : questions simples en lien avec la thématique, la dernière rencontre ou les apprentissages effectués	10 à 15 %	☐
3 (facultatif)	Transition	- Si l'activité d'apprentissage du jour n'a pas déjà été définie lors de la rencontre précédente, convenir ici du sujet à aborder et de l'activité d'apprentissage à réaliser - Au besoin, ce temps de transition permet de faire le pont entre l'activation et l'élaboration (répondre aux questions en suspens, assurer une compréhension commune, valider l'alignement entre l'activité du jour et la cible commune, etc.)	5 à 10 %	☐
4	Élaboration (cœur de la rencontre)	- Réaliser l'activité d'apprentissage (généralement élaborée et proposée par la personne qui anime la communauté à partir des besoins énoncés par les membres) ou poursuivre les travaux amorcés lors de la rencontre précédente - Produire des connaissances en lien avec la thématique de la communauté apprenante et sa cible commune	50 %	☐
5	Organisation	- Synthétiser et organiser les connaissances produites pendant l'élaboration (surtout dans le cas des CdP), afin de formaliser une récolte partielle - Préparer collectivement la prochaine rencontre (sujet à traiter et méthode d'animation⁴⁸ à privilégier) en tenant compte des apprentissages effectués et des besoins des membres - Selon le temps disponible, la personne qui anime peut inviter une personne (ou un sous-groupe) à effectuer, entre deux rencontres, une synthèse des apprentissages qui pourra être utilisée comme objet de réflexion à la séance suivante	15 à 20 %	☐
6	Clôture	Permet un bref retour sur la séance et une activité de clôture. Par exemple, retour réflexif sur la matrice de collaboration, appréciation de la séance ou du fonctionnement général, pratique avec les journaux de pratique réflexive, etc.	5 à 10 %	☐

⁴⁸ Plusieurs méthodes d'animation pouvant être utilisées sont présentées à la [section 4.4](#) du présent guide.

La récolte : partielle et finale

La notion de **récolte** consiste à cocréer collectivement, de manière intentionnelle ou émergente, un artefact qui permet de rendre des connaissances ou apprentissages visibles et tangibles, à l'aide de différentes stratégies (images, notes, dessins, etc.) et de mécanismes de rétroaction (méthodes d'animation planifiées qui permettent un retour sur la ou les récoltes). Cela permet de garder une trace des échanges, de les faire vivre de manière durable ou, éventuellement, de les partager (traduction libre de Corrigan, s. d., p. 7)⁴⁹.

Dans le contexte des communautés apprenantes, où les échanges se poursuivent généralement à travers plusieurs cycles de développement (sur un trimestre ou une année) qui sont suivis d'un bilan des apprentissages, il semble approprié de distinguer deux types de récolte : la **récolte partielle** et la **récolte finale**.

La récolte partielle représente simplement un ou des artefacts cocréés lors de chaque rencontre de cycle de développement afin de rendre visibles les apprentissages issus des échanges. Lors de ces rencontres, il est donc suggéré d'allouer un temps de ralentissement permettant de faire le point (**temps 5 : organisation**). Selon la créativité, les champs d'intérêt et les talents des membres, les récoltes partielles peuvent prendre diverses formes : recommandations, synthèses graphiques, images, dessins, schémas, vidéos, etc. Il est souhaitable que ces éléments soient centralisés sur une plateforme collaborative (p. ex. bibliothèque de documents SharePoint du Teams) afin de permettre aux membres de retrouver facilement les ressources nécessaires pour progresser ensemble. La diversité des formats dépendra également de l'impact souhaité sur celles et ceux qui bénéficieront des travaux de la communauté. Ainsi, chaque récolte partielle constitue à la fois une synthèse des apprentissages de chaque rencontre et une contribution à la récolte finale, laquelle pourra être réalisée lors du bilan des apprentissages (**voir l'étape 5 : bilan des apprentissages**). Par conséquent, la récolte finale représente l'ensemble des apprentissages effectués au courant d'un trimestre ou d'une année.

Ainsi, puisque chaque récolte partielle peut susciter une réflexion sur la récolte finale, il est suggéré d'inviter les membres de la communauté apprenante à réfléchir dès le départ, et tout au long du processus (particulièrement lors des dernières rencontres, alors que la communauté a gagné en maturité), à ce qu'ils souhaitent éventuellement partager plus largement avec les personnes concernées dans leur département, dans leur programme, et avec l'ensemble de la communauté de leur organisation ou même avec le réseau (**voir la section 3**). Par exemple, au fil des rencontres, les membres pourraient clarifier leurs intentions en se posant des questions telles que :

- Que sommes-nous prêts à communiquer aux parties prenantes ?
- Quels apprentissages aimerions-nous éventuellement communiquer au personnel enseignant du collège ?
- De quelle manière et à qui, précisément, souhaitons-nous diffuser l'information ?
- Qu'allons-nous faire avec les documents collectifs produits ou reçus d'expertes et d'experts sur un sujet donné ?

⁴⁹ Texte original : « To harvest well, be aware of four things: 1) Create an artefact. Harvesting is about making knowledge visible. Make a mind map, draw pictures, take notes, but whatever you do create a record of your conversation. 2) Have a feedback loop. Artefacts are useless if they sit on the shelf. Know how you will use your harvest before you begin your meeting. Is it going into the system? Will it create questions for a future meeting? Is it to be shared with people as news and learning? Figure it out and make plans to share the harvest. 3) Be aware of both intentional and emergent harvest. Harvest answers to the specific questions you are asking, but also make sure you are paying attention to the cool stuff that is emerging in good conversations. There is real value in what's coming up that none could anticipate. Harvest it. 4) The more a harvest is co-created, the more it is co-owned. Don't just appoint a secretary, note taker or a scribe. Invite people to co-create the harvest. Place paper in the middle of the table so that everyone can reach it. Hand out post it notes so people can capture ideas and add them to the whole. Use your creative spirit to find ways to have the group host their own harvest. » (Corrigan, s. d., p. 7).

Finalement, il est important de considérer que la mise en commun des récoltes partielles vers la récolte finale devrait viser un résultat suffisamment tangible pour favoriser le transfert des apprentissages, sans devenir un projet à gérer en soi. Autrement dit, le processus d'élaboration de la récolte finale doit être suffisamment rapide et bien réfléchi pour éviter, par exemple, de générer du travail supplémentaire indésirable ou d'engager des ressources financières n'ayant pas été prévues. Il est donc préférable d'éviter d'aller vers une récolte finale trop ambitieuse qui risquerait de devenir un projet d'envergure à gérer ou de forcer la communauté apprenante à se transformer en équipe de gestion de projet malgré elle (p. ex. conception d'un site Web, mise à jour d'une politique interne, création d'un visuel faisant appel à une professionnelle ou un professionnel en graphisme, etc.). Toutefois, dans le cadre d'une CdP, il peut être tout à fait à propos de créer un groupe de projet de manière intentionnelle et visant la réalisation d'une ressource, si un besoin collectif s'est manifesté au sein de la communauté, qu'il a été bien analysé et que des membres ont le désir de travailler ensemble pour y répondre.

En somme, chaque récolte partielle permet de documenter les apprentissages réalisés et les connaissances acquises lors des rencontres de cycle de développement (savoirs, savoir-faire et savoir-être), rendant ainsi explicites et visibles des connaissances souvent intangibles, qu'il devient alors possible de diffuser à la communauté (particulièrement dans le cas des CdP) à l'aide d'une récolte finale, élaborée au moment de faire le bilan des apprentissages en fin de parcours.

Journaux de pratique réflexive

Pour pratiquer et développer une posture de réflexivité en lien avec la compétence professionnelle et rendre tangibles certains apprentissages (qui pourront éventuellement devenir des éléments de récolte), il est fortement suggéré de proposer aux membres de la communauté de tenir un journal personnel de pratique réflexive. Pour ce faire, il est souhaitable d'y allouer une période d'environ cinq à dix minutes à la fin de chaque séance.

Exemples de questions à intégrer à un journal de pratique réflexive

Objectif : réaliser des apprentissages individuels et collectifs, conscientiser des éléments en lien avec la compétence professionnelle, documenter les savoirs produits (surtout dans le cas des CdP) et formaliser des récoltes partielles.

- Qu'ai-je appris de nouveau aujourd'hui, en lien avec mon objectif d'apprentissage et la cible commune de notre communauté apprenante ?
- En quoi ce que j'ai appris aujourd'hui peut-il me permettre d'évoluer dans ma pratique professionnelle ? Dans mon niveau de compétence professionnelle ?
- Quelles sont mes motivations derrière tel comportement ?
- Quelle est ma perception de mon niveau de compétence professionnelle (autoévaluation) ?
 - Inspiration 1 : voir la [figure 4 Évolution de la compétence professionnelle](#) (ci-après).
 - Inspiration 2 : voir le [tableau VIII Niveaux de compétence](#) (ci-après).
- Pourquoi est-ce difficile pour moi d'ajuster ma posture dans telle situation ?
- Qu'est-ce qui me pousse à vouloir développer ces compétences ?
- Dans quelle sphère de [compétence](#) ai-je constaté une amélioration aujourd'hui ?
- Qu'est-ce qui a été une révélation pour moi ? Qu'est-ce qui a été surprenant ou étonnant ?

- Qu'est-ce que je savais déjà ?
- Qu'est-ce que j'aimerais pousser plus loin ?
- Qu'est-ce que je pense des apprentissages réalisés aujourd'hui ?
- Quel est mon niveau général de satisfaction ou d'appréciation de la séance ? Etc.

Notes pour les membres de la communauté apprenante :

- *Il n'est pas obligatoire de répondre à toutes les questions.*
- *Il s'agit d'une proposition pour guider la pratique réflexive et non un format fixe de réflexion.*

Les journaux de pratique réflexive peuvent prendre plusieurs formes. Par exemple, il est possible d'annexer une section de récolte des réflexions à même une plateforme collaborative virtuelle (où chaque personne a une section désignée pour son journal de pratique réflexive) afin de centraliser les prises de conscience, idées et apprentissages à chaque séance. En plus de participer à rendre conscients et tangibles certains apprentissages, cet exercice permet de préparer l'autoévaluation des apprentissages et de l'évolution de la compétence professionnelle en fin d'année ([étape 5 : bilan des apprentissages](#)). Il peut être intéressant, selon les contextes, que les journaux de pratique réflexive soient rendus disponibles et visibles aux autres membres de la communauté (avec leur accord), afin de favoriser l'intelligence collective de la communauté apprenante et la métacognition.

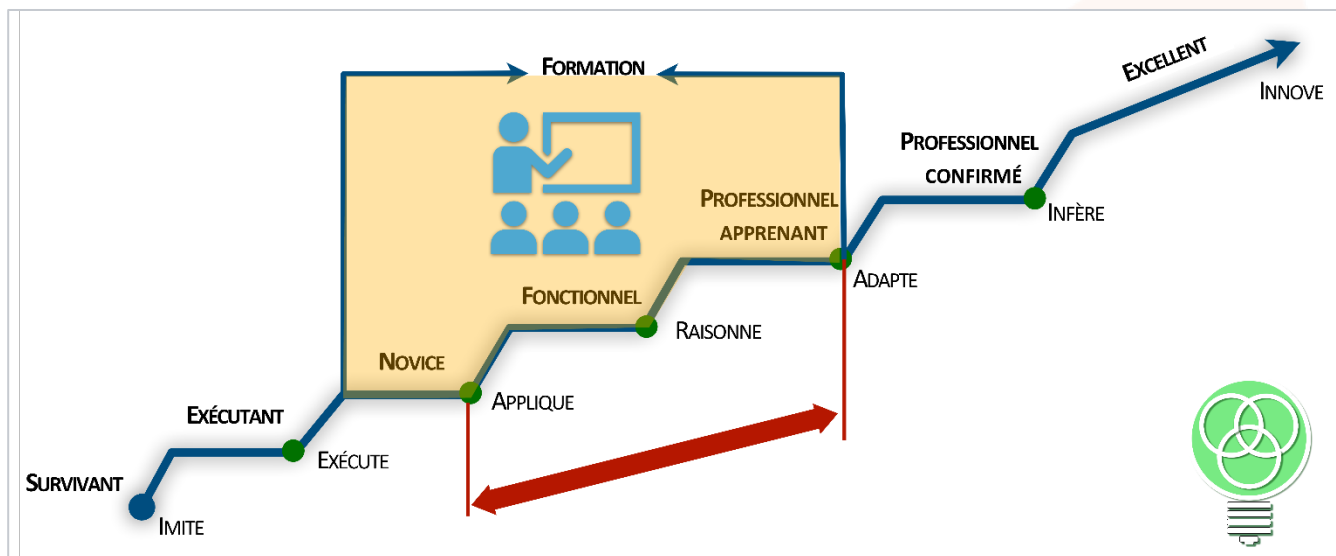


Figure 4 — Évolution de la compétence professionnelle⁵⁰

⁵⁰ Source : H. Boudreault (automne 2024), Assemblée Performa.

Tableau VIII — Niveaux de compétence⁵¹

	6	5	4	3	2	1
Niveaux	Survivant	Apprenant/ Apprenti	Fonctionnel	Maîtrise	Expertise	Excellence
Manifestations	Imite les actions d'une tutrice ou d'un tuteur	Applique, avec aide, les savoirs	Applique les pratiques de façon autonome	Résout des problèmes selon la situation de travail	Exerce son jugement critique	Appréhende/maîtrise le changement
Explications	Reproduit à l'identique des actions sans forcément comprendre les principes	Conceptualise et contextualise les savoirs, les capacités ou les habiletés nécessaires à la réalisation de tâches professionnelles	Transfère les savoirs dans des situations professionnelles selon les attentes de rendement	Adapte ses actions, dans une situation professionnelle selon les attentes de rendement	Gère des situations de travail incertaines	Innove à partir de l'anticipation des changements sur l'action

➔ [Voir les cinq étapes du déroulement trimestriel ou annuel](#)

Étape 5 — Bilan des apprentissages

Objectif : apprécier le processus d'apprentissage dans sa globalité, évaluer le niveau de satisfaction des membres, effectuer une synthèse des apprentissages et de différents types de savoir acquis pendant l'année (récolte finale), s'entendre sur les informations à communiquer ([voir la section 3](#)) et sonder l'intérêt potentiel des membres à renouveler leur participation (dans la même communauté apprenante, dans une éventuelle communauté apprenante distincte ou au sein d'un groupe de travail précis).

À la fin des rencontres d'apprentissage (cycles de développement), les membres sont invités à considérer l'ensemble des travaux effectués pendant l'année. Ce regard global sur l'ensemble des rencontres représente un levier de développement important, car il rend visible le chemin parcouru à partir de l'expérience directe des membres. Ainsi, le bilan est notamment un moment pour apprécier et évaluer la satisfaction face aux deux niveaux de fonctionnement de la communauté apprenante en vue de formaliser une récolte finale :

- **Niveau contenu :** apprentissages réalisés en lien avec le domaine d'activité ou la thématique de la communauté, l'objectif général et la cible commune. Voici quelques exemples de questions à se poser :
 - Dans quelle mesure avons-nous atteint l'objectif général et notre cible commune ?
 - Quelles compétences avons-nous développées ?
 - Que nous ont appris nos réflexions, en matière de pratique réflexive ?
 - Quelles questions restent en suspens ? Etc.

⁵¹ Tableau adapté de Boudreault (2010).

- **Niveau contenant** : apprentissages réalisés en lien avec les modes d'animation, les processus mobilisés, la cohésion groupale et le niveau de confort dans la collaboration (lien avec la dimension affective de l'apprentissage et la matrice de collaboration). Voici quelques exemples de questions à se poser :
 - Dans quelle mesure avons-nous été la communauté apprenante que nous souhaitons être ?
 - Comment avons-nous apprécié la manière de collaborer à l'atteinte de la cible commune ?
 - Si c'était à refaire, que ferions-nous différemment ? Etc.

Typiquement, **une rencontre de bilan des apprentissages se déroule en six temps**⁵², tout comme les rencontres précédentes ([étape 4 : cycles de développement](#)). Toutefois, dans la rencontre bilan, l'élaboration (temps 4) et l'organisation (temps 5) diffèrent légèrement.

- **Temps 4 — Élaboration** (cœur de la rencontre). Devrait idéalement couvrir les trois volets ci-dessous :
 1. Travail collaboratif : mettre en commun les apprentissages effectués et les récoltes partielles (de l'année ou du trimestre) afin d'avancer une dernière fois vers l'atteinte de la cible commune;
 2. Appréciation de la progression (niveaux contenu et contenant) : évaluer le niveau d'atteinte de la cible commune et indiquer l'appréciation générale du fonctionnement (partage des rôles et des tâches, méthodes d'animation, climat de collaboration, etc.);
 3. Passation d'un sondage (à l'oral ou à l'écrit) : faire un bilan de la démarche dans son ensemble :
 - **Durée approximative suggérée** : 50 % de la rencontre.
- **Temps 5 — Organisation**. Devrait permettre une conversation « bilan » au sujet des activités de la communauté apprenante (retour sur la récolte finale et sur les réponses au sondage) et une réflexion quant aux manières d'appliquer concrètement les apprentissages effectués (nouvelles actions concrètes pouvant être intégrées à la pratique professionnelle) :
 - **Durée approximative suggérée** : 20 % de la rencontre.

En somme, cette rencontre devrait permettre à la fois un bilan portant sur le contenu (apprentissages effectués et intégration à la pratique professionnelle) et sur le contenant (bilan relationnel, appréciation du fonctionnement général et retour sur la démarche dans son ensemble). La [section 6](#) du présent guide donne des indications supplémentaires concernant l'évaluation des résultats et retombées.

➔ [Voir les cinq étapes du déroulement trimestriel ou annuel](#)

4.4 Méthodes d'animation

Selon l'étape du déroulement à laquelle se trouve la communauté apprenante ([voir la section 4.3](#)) et le type de communauté choisie (CdA ou CdP), différentes méthodes d'animation permettent d'accompagner les membres dans leur cheminement vers l'atteinte de l'objectif général et de la cible commune. Dans certains contextes d'apprentissage formel, une animation axée sur le contenu de l'apprentissage ayant été ciblé est tout à fait à propos (p. ex. lecture d'articles, écoute de balados, visionnement de webinaires ou de vidéos, rencontre avec une experte ou un expert sur le sujet, etc.). Dans ce contexte d'apprentissage plutôt classique, les principes de la

⁵² Un exemple concret de plan de déroulement d'une rencontre de bilan des apprentissages en six temps est disponible à [l'annexe V](#). Il a été conçu dans le cadre d'un groupe de travail d'une CdP de la Fédération des cégeps et peut être utilisé comme source d'inspiration.

« classe inversée » ([HEC Montréal, s. d.](#)) sont à considérer : par exemple, les membres de la communauté sont invités à faire une lecture théorique en amont et à utiliser le temps de rencontre (en présence ou en ligne) pour interagir en abordant spécifiquement cette lecture (compréhension commune, divergences dans les perceptions, constats, etc.).

Toutefois, certains contextes présentent davantage de complexité ou d'incertitude. Dans ces contextes, l'apprentissage est généralement plus itératif et émergent. Certaines méthodes d'animation axées sur la coopération ou la collaboration peuvent alors être à propos. Puisqu'elles sont généralement moins conventionnelles et plus méconnues, nous avons choisi d'en présenter quelques-unes pouvant être utilisées dans des communautés apprenantes du réseau collégial. Enfin, nous invitons fortement les personnes responsables de l'animation de communautés apprenantes à garder en tête que la pratique réflexive constitue un levier de développement professionnel puissant ([voir la section 4.1](#)), applicable de manière transversale à tous les exemples de méthodes ci-dessous.

Voici donc quelques méthodes d'animation qui nous semblent relativement accessibles et pertinentes⁵³ :

- [Microenseignement](#)
- [Codéveloppement professionnel](#)
- [Cercle \(table ronde\)](#)
- [Enquête appréciative](#)
- [Atelier de praxéologie](#)
- [World Café](#)
- [Fishbowl](#)
- [Forum ouvert](#)

Dans les pages suivantes, ces méthodes sont présentées succinctement, de pair avec au moins une suggestion de lecture complémentaire.

4.4.1 Microenseignement

Le microenseignement est une méthode qui vise « l'apprentissage progressif d'habiletés pédagogiques par la mise en pratique et l'analyse d'une ou de quelques habiletés pédagogiques à la fois, dans le cadre d'une microleçon à une microclasse » (Université TÉLUQ, 2025). Cette méthode, très souple dans ses modalités, consiste à inviter une ou plusieurs personnes apprenantes à se préparer en amont d'une rencontre collaborative afin d'enseigner une notion, un concept ou un principe à des pairs, en suscitant des interactions et la coconstruction des apprentissages (Lemay, 2010).

- **Nombre de participantes et participants** : en dyade, en petits groupes de trois à cinq personnes ou de façon magistrale (avec tous les membres de la communauté).
- **Durée** : variable, d'une à plusieurs rencontres (la durée de chaque rencontre peut varier selon les besoins).

⁵³ Les références liées aux exemples suggérés dans cette section ne constituent pas nécessairement les seules définitions et modalités des méthodes proposées. Elles représentent simplement une sélection, la plus proche possible de la réalité collégiale, visant à inspirer la conception et la réalisation d'activités d'apprentissage social.

- **Méthode :**
 - Les participantes et participants sont jumelés ou regroupés en fonction de leurs compétences, champs d'intérêt ou besoins d'apprentissage;
 - Chaque personne prend tour à tour le rôle d'enseignante ou d'enseignant et d'apprenante ou d'apprenant, partageant ses connaissances et expériences avec les autres;
 - Les sessions sont structurées autour d'objectifs d'apprentissage clairs et peuvent inclure des discussions, des présentations, des exercices pratiques et des rétroactions constructives;
 - Une évaluation régulière des progrès et des ajustements du processus est effectuée pour maximiser les bénéfices de l'apprentissage.



LECTURES SUGGÉRÉES

- [Description du microenseignement axé sur l'apprentissage d'habiletés pédagogiques](#) (Université TÉLUQ, 2025)
- [Description de l'apprentissage par les pairs](#) (Thot Cursus, 2010)
- [Description de l'enseignement par les pairs](#) (peer teaching) (Centre collégial de développement de matériel didactique, s.d.)

4.4.2 Codéveloppement professionnel

Un groupe de codéveloppement professionnel « est un rassemblement organisé d'individus, pouvant provenir de la même organisation ou de divers milieux, qui se rejoignent afin de s'entraider à propos de situations réellement vécues dans leur pratique » ([Codev-action](#), 2024). Les membres de la communauté se partagent typiquement trois rôles clés : le rôle d'animatrice ou d'animateur, le rôle de la personne cliente et le rôle de consultante ou de consultant. Cette méthode permet aux participantes et participants de partager leurs expériences, de résoudre des problèmes concrets, d'apprendre et de développer leurs compétences à travers des échanges constructifs en groupe (Payette et Champagne, 2002).

- **Nombre de participantes et participants :** environ six à dix personnes (des sous-groupes peuvent être formés si la communauté est de grande taille).
- **Durée :** environ une à deux heures par séance (un groupe s'engage habituellement dans un cycle de six à huit séances, selon le nombre de participantes et de participants).
- **Méthode** (sept étapes) :
 1. Étape 0 : sélection et préparation du sujet. La personne cliente (une par séance) sélectionne un problème ou un défi professionnel qu'elle souhaite explorer;
 2. Étape 1 : exposé du sujet. La personne cliente expose le problème ou le défi en détail, sans chercher immédiatement des solutions, tout en formulant une demande aux consultantes et consultants;
 3. Étape 2 : questions de clarification. Les consultantes et consultants posent des questions pour mieux comprendre le problème, en évitant les jugements et les solutions prématurées;

4. Étape 3 : reformulation. Les consultantes et consultants présentent leur compréhension de la situation et de la demande formulée. La personne cliente peut à ce moment reformuler sa demande, selon l'évolution de sa pensée;
5. Étape 4 : idéation. Les consultantes et consultants proposent des idées, des suggestions, des expériences et des conseils qui pourraient aider à résoudre le problème présenté;
6. Étape 5 : synthèse et plan d'action. La personne cliente sélectionne une ou plusieurs pistes d'action parmi celles proposées;
7. Étape 6 : identification des apprentissages. Chaque personne partage son appréciation globale de la séance, les apprentissages effectués et les nouvelles actions à mettre en place;
8. Étape 7 : retour. La personne cliente de la séance précédente fait état de l'avancement de son plan d'action. D'autres personnes peuvent également partager des retombées ou expériences issues de nouvelles actions ayant été mises en place.



LECTURES SUGGÉRÉES

- Site Web de l'[Association québécoise du codéveloppement professionnel](#) (AQCP, s.d.)
- Livre pratico-pratique visant la mise sur pied d'un groupe de codéveloppement professionnel (Sabourin et Lebevre, 2017)
- Livre sur le codéveloppement professionnel ([Payette et Champagne, 2002](#))

4.4.3 Cercle (table ronde)

La méthode du cercle (table ronde) rassemble des individus (ou conseil) qui consentent à créer un espace dans lequel ils vont accomplir une tâche spécifique, en se soutenant mutuellement dans le processus (Baldwin, 1998). C'est une méthode millénaire qui transforme une réunion ordinaire en un espace de respect et de bienveillance où chaque personne respecte les points de vue et opinions des autres dans une posture d'écoute attentive (Baldwin, 1998).

- **Nombre de participantes et participants** : environ trois à cinquante personnes (variable).
- **Durée** : environ une à deux heures par rencontre (durée variable).
- **Méthode** :
 - Préparation : la personne responsable de l'organisation du cercle détermine le sujet, l'objectif et la durée de la rencontre;
 - Accueil et mise en marche : la personne responsable de l'organisation ou une personne participante désignée crée un espace physique de cercle, puis prononce un mot de bienvenue suivi d'un temps de silence ou de poésie (quelque chose qui invite au regroupement);

- Organisation du centre : lieu symbolique où l'on dépose un ou plusieurs objets en lien avec le sujet choisi, pour atteindre l'objectif désiré⁵⁴;
- Clarification des ententes de participation dans le cercle et engagement mutuel (Baldwin, 1998) :
 - Respecter la confidentialité
 - Écouter avec attention et bienveillance
 - Faire des demandes claires pour les besoins émergents et offrir seulement ce qu'il est possible d'offrir
 - Accepter, le temps du cercle, d'avoir une personne gardienne de la communauté pour répondre aux besoins, surveiller le déroulement et proposer une pause si nécessaire;
- Déroulement du cercle (Baldwin, 1998) :
 - Effectuer un premier tour de cercle (*check-in*) : chaque personne partage brièvement ses attentes pour la rencontre, son état d'esprit ou tout autre commentaire permettant de saluer le groupe
 - Prendre la parole à tour de rôle en gardant sa concentration sur le sujet, sans détourner les échanges
 - Écouter avec attention tout en respectant le cheminement individuel de chaque personne
 - Contribuer au bien-être du cercle en prenant conscience de soi et de sa participation et son impact au sein du groupe;
- Retour sur la rencontre : chaque personne a l'occasion de revenir sur son expérience et les apprentissages effectués pendant le cercle;
- Précisions :
 - Le cercle peut utiliser un objet qui circule (p. ex. bâton de la parole) pour organiser les tours de parole, le mode conversationnel (dialogue) ou la réflexion (en silence).
 - La personne jouant le rôle de gardienne ou gardien dirige le cercle et le ramène à l'objectif, au besoin. Cette personne utilise un objet sonore (p. ex. clochette) qui marque l'arrêt de la conversation et le recentrage sur le sujet, au besoin.

LECTURE SUGGÉRÉE

- Livre sur la méthode du cercle (Baldwin, 1998)

⁵⁴ Il est important ici de respecter le contexte et la culture de la communauté apprenante : le centre représente simplement un symbole pour soutenir les intentions des membres dans la concrétisation du cercle. Par exemple, dans le contexte d'une communauté sur les transitions interordres, il pourrait être pertinent de déposer un objet associé à l'alpinisme si le collège a retenu l'image d'une montagne à gravir par étapes pour parler des transitions secondaire/collégial aux étudiantes et étudiants.

4.4.4 Enquête appréciative⁵⁵

L'enquête appréciative (*appreciative inquiry*) est une méthode collaborative utilisée principalement en gestion du changement, en développement organisationnel et en mobilisation d'équipes. Elle vise à explorer les forces des individus, des organisations et du monde autour d'eux pour imaginer collectivement un avenir idéal et renforcer l'engagement des personnes (Cooperrider et Whitney, 2005). À l'inverse de l'approche par résolution de problèmes, cette méthode met l'accent sur les accomplissements et les capacités des individus ou des groupes plutôt que sur les difficultés vécues. Les personnes participantes investiguent ensemble les éléments positifs présents dans une situation (expériences positives, motivations, forces et réussites, etc.), et mettent à profit ces éléments pour faire émerger un changement potentiel. Enfin, l'enquête appréciative est connue pour être bien adaptée à la nature humaine, car elle intègre l'émotion, l'imagination ainsi que l'intellect et la pensée rationnelle (Université de Moncton, s. d.).

- **Nombre de participantes et participants** : de cinq à plusieurs centaines de personnes participantes.
- **Durée** : variable. D'une à deux heures en moyenne, mais peut durer plus longtemps si plusieurs questions sont proposées ou si le groupe est très grand.
- **Méthode** :
 - Définition du sujet à traiter : en préparation à l'activité, un objet de réflexion doit être clairement défini pour orienter les échanges;
 - Étapes à suivre (les « 4 D ») :
 - Découverte. Les membres sont invités à partager ce qu'ils apprécient d'une pratique professionnelle ou d'une situation en particulier, par exemple une expérience qui a influencé positivement leur pratique ou les personnes à qui elle était destinée. La réflexion peut aussi être élargie pour imaginer un futur idéal et les actions positives qui permettraient de créer cette situation rêvée. Les collègues s'écoutent mutuellement et notent les éléments décrits. Selon le nombre de personnes présentes, cette étape peut se faire en équipes de deux ou en équipes de quatre ou cinq.
 - Rêve (*dream*). Les membres sont invités à imaginer un futur idéal dans lequel les éléments positifs nommés sont présents. Chaque équipe représente ensuite visuellement cette vision sur une affiche ou un tableau blanc (court texte, schéma, dessin, etc.) en mettant l'accent sur les éléments positifs à protéger et les relations à construire. Il est recommandé de formuler cette vision sous forme de résultats attendus.
 - Design. Les équipes élaborent des stratégies concrètes pour réaliser leur vision et les inscrivent sur leur affiche, qui est ensuite installée au mur. Toutes les personnes participantes sont invitées à consulter toutes les affiches. Devant chacune, un membre de chaque groupe explique le rêve de son équipe aux visiteuses et visiteurs, qui notent les idées intéressantes à partager en plénière et qui peuvent identifier les affiches de rêve les plus inspirantes à leurs yeux à l'aide d'autocollant sur lequel leur nom est inscrit.
 - Destin. Les personnes participantes échangent à propos de leur expérience en répondant à des questions telles que : Comment avez-vous changé vos perspectives par rapport à ce qui est possible ? Ou Y a-t-il quelque chose que vous seriez prêtes à faire afin de poursuivre ce qui a été commencé aujourd'hui ? La rédaction d'un plan d'action peut compléter la démarche.

⁵⁵ L'enquête appréciative a inspiré l'approche appréciative en recherche, mais il y a des différences importantes entre les deux : alors que l'enquête appréciative est une méthode d'animation centrée sur le changement et l'action, l'approche appréciative en recherche est une démarche académique ou empirique axée sur la production de connaissances et qui met en lumière les réussites et les aspects positifs. Les deux partagent des valeurs communes, mais diffèrent par leur finalité et leur cadre d'application.

LECTURES SUGGÉRÉES

- [Description de la méthode de l'enquête appréciative](#) (Cooperrider et Whitney, 2005)
- [Stratégie pédagogique basée sur l'enquête appréciative](#) (Université de Moncton, s.d.)

4.4.5 Atelier de praxéologie

Un atelier de « praxéologie », expression qui signifie science de l'action (St-Arnaud et al., 2002), « est basé sur les trois composantes de l'action : la conscience, l'autonomie et l'efficacité » (St-Arnaud et al., 2002; p. 32). Dans cette méthode, chaque participante et participant documente une brève séquence d'interaction professionnelle de manière précise (dialogue avec verbatim d'une quinzaine de réparties) et autoévalue l'efficacité de chaque interaction avec un code de couleur (vert : l'effet visé s'est produit, jaune : l'effet visé a été approché sans être atteint et rouge : l'effet visé n'a pas été produit). Chaque personne conceptualise le dialogue et expérimente d'autres interactions possibles à l'aide d'un jeu de rôles avec les membres du groupe. Cela permet d'accroître le niveau de conscience et de clarté par rapport aux motivations, aux besoins et aux actions par défaut, afin d'améliorer l'efficacité personnelle et les compétences professionnelles et interpersonnelles.

- **Nombre de participantes et participants** : petits groupes de trois à douze personnes (ou pratique individuelle).
- **Durée** : variable (une seule ou plusieurs rencontres d'une durée adaptable aux besoins).
- **Méthode** :
 - Identification des objectifs poursuivis par les membres participants : de façon générale, « les membres d'un atelier de praxéologie se réunissent afin d'expérimenter et de conceptualiser des mécanismes d'intervention qui entrent en jeu dans des situations concrètes » (St-Arnaud et al., 2002; p.36);
 - Présentation de la relation problématique : une personne volontaire prépare une interaction professionnelle qu'elle va soumettre au groupe, en plus de formuler une demande d'aide aux membres qui vont l'accompagner dans sa situation;
 - Dialogue : la personne volontaire, qui a préalablement rédigé le dialogue d'une interaction professionnelle, remet une copie du dialogue aux autres membres et en fait la lecture, avec une autre personne volontaire qui jouera le rôle de la personne cliente;
 - Test personnel d'efficacité : valider ou identifier l'effet souhaité et son efficacité. « En prenant une répartie à la fois, on demande au praticien : "Qu'est-ce que ton interlocuteur devrait dire ou cesser de dire, faire ou cesser de faire, pour que tu sois satisfait de l'effet produit par ton intervention" [?] » (St-Arnaud et al., 2002; p.38);
 - Expérimentation et conceptualisation : lors de périodes de jeux de rôles et de temps individuel ou collectif de réflexion, explorer différentes interactions professionnelles pouvant aider à produire l'effet désiré;
 - Retour en groupe sur les apprentissages réalisés.

LECTURES SUGGÉRÉES

- [Déroulement, apports et limites de l'atelier de praxéologie](#) (St-Arnaud et al., 2002, p. 36-43)
- Livre *L'interaction professionnelle* (St-Arnaud, 2003) proposant diverses pistes de réflexion et d'action issues du courant praxéologique

4.4.6 *World Café*

Le *World Café*, ou café du monde, permet d'avoir une série de courtes conversations avec des groupes changeants de collègues pour que toutes les personnes interagissent entre elles. Cette méthode permet d'explorer un sujet et d'avoir l'avis de l'ensemble de la communauté sur une ou des questions spécifiques (Wenger-Trayner et al., 2023⁵⁶). L'objectif est que les échanges soient libres et créatifs, sans chercher le consensus ni la prise de décisions. Dans certains contextes, le *World Café* permet même de sortir d'une « logique de travail trop linéaire » pour faire émerger collectivement « différentes idées et solutions face à des problèmes, enjeux et défis précédemment soulevés par le groupe, et [...] de nouvelles idées, des orientations ou des énoncés de vision » (voir le site Web de [CommunAgir](#)).

- **Nombre de participantes et participants** : peut aller d'une douzaine à plusieurs centaines de personnes.
- **Durée** : variable. D'une à deux heures, mais peut durer plus longtemps si plusieurs thématiques sont à explorer avec un grand groupe.
- **Méthode** :
 - Définition de la question principale : en préparation à l'activité, une question de discussion doit être clairement définie pour mobiliser les membres et focaliser les échanges. À cette fin, il est préférable d'avoir une seule question mais, dans certains cas, il est nécessaire d'avoir deux ou trois questions pour couvrir le sujet;
 - Étapes à suivre :
 - Des groupes de quatre à six personnes prennent place à des tables ou en ligne dans des salles de discussion. Chaque groupe nomme une personne hôte ou s'en fait attribuer une, et dispose d'une grande feuille de papier, d'une nappe de papier ou d'un tableau blanc électronique pour noter les mots clés ou dessiner les idées émergeant des échanges.
 - Les groupes discutent à partir de la ou des questions proposées. Ils sont encouragés à partager des expériences plutôt qu'à se limiter à des déclarations générales ou à des idées abstraites. Dans certains cas, plusieurs tables ou salles de discussion se verront attribuer des questions spécifiques (p. ex. : si plusieurs sous-questions ont été définies pour répondre à la question principale).
 - Après un certain temps (p. ex. quinze ou trente minutes), tout le monde se déplace vers d'autres tables ou salles de discussion. L'idée est de continuer la même conversation (autour de la question principale ou de la sous-question attribuée à une table ou à une salle de discussion), mais avec des personnes différentes. Il peut alors être nécessaire d'encourager les membres à se disperser le plus possible. Les personnes hôtes, elles, restent à la même place.
 - Les personnes hôtes accueillent les nouvelles personnes à leur table ou dans la salle, donnent rapidement une idée de ce qui a été discuté précédemment et invitent à bonifier ces idées, en faisant des liens avec ce qui a été dit dans les groupes dont ces personnes proviennent.
 - Selon la taille du groupe, de trois à cinq tours peuvent être faits de cette façon. L'objectif est que tous les membres s'engagent à réfléchir à la même question, avec le plus de collègues possible.

⁵⁶ Toutes les informations présentées ici sur le *World Café* sont grandement inspirées de Wenger-Trayner et al. (2023). Dans cet ouvrage, il est rappelé que la méthode a été initialement proposée par Brown en 2001; depuis est née une communauté internationale de praticiens du *World Café* qui ont publié un livre à ce sujet (Brown et al., 2005).

- Après les conversations en petits groupes, une plénière permet d'inviter les personnes participantes à nommer les tendances observées et à dégager une synthèse. Une discussion collective peut avoir lieu sur les conclusions à tirer et les prochaines étapes à prévoir;
- Variantes : plusieurs variantes sont proposées dans l'ouvrage de Wenger-Trayner et al. (2023, p. 166).

LECTURES SUGGÉRÉES

- [Description du Café du monde](#) (CommunAgir, s.d.)
- [Fonctionnement et variations des Conversations du café du monde](#) (Wenger-Trayner et al., 2023, p. 165-166)
- Livre sur la méthode du *Café du monde* ([Brown et al., 2005](#))

4.4.7 *Fishbowl*

La méthode *Fishbowl* encourage la discussion ouverte et l'écoute active autour d'un sujet ou d'un enjeu précis au sein d'un groupe large, tout en permettant à chaque personne de s'exprimer et de contribuer activement (voir le site Web de [CommunAgir](#)). Cette méthode est particulièrement efficace pour traiter de sujets complexes et sensibles, tout en permettant une discussion non dirigée, approfondie et respectueuse. L'idée première est que la discussion se structure toute seule et fournisse en elle-même des pistes d'observations et des apprentissages. Comme pour le *World Café*, cette méthode peut être utile dans divers contextes collaboratifs tels que des ateliers, des assemblées, etc.⁵⁷

- **Nombre de participantes et participants** : peut aller de dix à plus de soixante-quinze personnes.
- **Durée** : d'une à deux heures.
- **Méthode** :
 - Préparation : Au moins deux questions sont formulées (p. ex. quelles seraient les conditions à mettre en place pour relever ce défi ?). Deux cercles concentriques de chaises sont disposés dans la salle : de cinq à huit chaises sont placées au centre (le « bocal »), et les autres chaises, tout autour. Les discussions se dérouleront dans le cercle intérieur, avec les participantes et participants du cercle extérieur écoutant attentivement;
 - Étapes à suivre :
 - Une invitation est faite pour que des personnes viennent occuper les chaises du centre, en laissant une chaise vide.
 - Une première question est lancée, et les personnes au centre sont invitées à y répondre comme si elles discutaient entre elles.
 - Les personnes qui souhaitent se joindre à la discussion doivent se lever et aller s'asseoir sur la chaise vide pour participer à la conversation. À ce moment-là, une des personnes assises au centre qui a déjà parlé doit se lever et aller s'asseoir sur une chaise disponible dans le cercle extérieur.
 - Les personnes extérieures sont également invitées à noter leurs observations, possiblement sur la feuille de prise de notes qui leur a été fournie.

⁵⁷ Consignes et directives subséquentes tirées presque intégralement de la page *Fishbowl*, sur le site Web de [CommunAgir](#).

- Si une deuxième question est lancée, les personnes qui le souhaitent sont invitées à venir au centre pour former le premier groupe de discussion de cette deuxième question, et l'activité reprend.
- Il est important de prévoir le temps nécessaire pour un retour en grand groupe, principalement pour que les observatrices et les observateurs puissent communiquer leurs constats et les apprentissages réalisés;
- Variante en ligne : « pour animer avec la méthode du *Fishbowl* en ligne, on n'aura qu'à déterminer un certain nombre de caméras qui pourront être ouvertes à la fois en remplacement d'un nombre de chaises à occuper (nous suggérons de trois à quatre au maximum, vu les possibles délais de son). Lorsqu'une personne veut intervenir dans l'échange, elle ouvre sa caméra, ce qui amène une personne qui avait sa caméra ouverte à fermer la sienne tout simplement » (CommunAgir, s.d.).



LECTURE SUGGÉRÉE

- [Description du *Fishbowl*](#) (CommunAgir, s. d.)

4.4.8 Forum ouvert

Le Forum Ouvert (*Open Space Technology*) est une approche créative qui permet aux participantes et aux participants de s'auto-organiser, d'aborder des sujets qui leur tiennent à cœur et de trouver des solutions collectives (voir le site Web [Open Space World](#)). Il permet d'aborder des problématiques complexes et de miser sur l'intelligence collective en laissant émerger spontanément les sujets, la structure et les solutions. Cette méthode ne s'applique pas à des situations simples où l'on connaît déjà probablement les réponses aux questions posées. Elle nécessite de faire confiance à l'autonomie des personnes.

- **Nombre de participantes et participants** : de cinq à plus de cinq-cents personnes.
- **Durée** : de quelques heures à plusieurs jours, selon les besoins.
- **Méthode** :
 - Les participantes et participants se réunissent en cercle, et une facilitatrice ou un facilitateur présente le thème général ou l'enjeu à aborder;
 - Les participantes et les participants proposent des sujets de discussion en les inscrivant sur un tableau collaboratif (en présence ou en virtuel);
 - La facilitatrice ou le facilitateur accompagne un processus de prise de décision en apportant une réflexion quant aux points de convergence et de divergence parmi les idées proposées. L'objectif est de convenir collectivement d'un nombre de sujets à conserver et des thématiques sélectionnées;
 - Chaque personne choisit librement les sessions thématiques auxquelles elle souhaite participer parmi les sujets proposés, suivant un principe de confiance dans le processus, c'est-à-dire que « les personnes qui se présentent sont les bonnes » et « quand c'est fini, c'est fini »;
 - Les sessions sont auto-organisées, avec des participantes et participants pouvant se déplacer d'un groupe à un autre, selon leurs intérêts.



LECTURES SUGGÉRÉES

- [Description du Forum ouvert](#) (Open Space World, s.d.)
- Livre sur la méthode du Forum Ouvert ([Owen, 2008](#))

4.5 Stades de développement et cycle de vie de la communauté

Selon son contexte et son niveau de cohésion sociale, une communauté apprenante évoluera généralement en suivant des étapes de développement plus ou moins linéaires (Tuckman, 1965; Arcand et Souffez, 2017; Wenger-Trayner et al., 2023). En effet, comme dans toute relation, des personnes qui se réunissent pour collaborer ou travailler ensemble vont inévitablement traverser différents stades de maturité, et il est rare que la production de « résultats » soit la première étape. Nous recommandons donc à la ou aux personnes responsables de l'animation et de la facilitation des rencontres de tenir compte de cette dimension évolutive afin de gérer les attentes des membres au moment de guider les échanges : selon notre expérience des communautés apprenantes dans le réseau collégial, des attentes de productivité rapide sont souvent observées, surtout dans les communautés nouvellement formées.

Selon Tuckman (1965), un groupe restreint de personnes se développe généralement en suivant **cinq étapes linéaires** : la *formation* (création du groupe), la *confrontation* (apparition potentielle de tensions liées à des points de vue divergents et émergence d'un besoin de formalisation du fonctionnement), la *maturation* (instauration de règles communes et de normes de fonctionnement), la *productivité* (opérations efficaces et orientées vers la cible commune) et la *transformation* (fin ou transition du groupe) ([voir l'annexe VI](#) pour plus de détails concernant chacune de ces étapes). Ce cadre s'applique à la majorité des CdA, à certaines CdP de petite taille, ainsi qu'à des sous-groupes d'individus au sein d'une CdP (p. ex. comité de travail). Il met l'accent sur les dynamiques internes d'une équipe ou d'un groupe qui apprend à collaborer au fil du temps, souvent avec un objectif prédéterminé. Selon ce modèle (Tuckman, 1965), le groupe devra passer par chacune des étapes ci-dessus, dans l'ordre, pour espérer être productif, sans pour autant toujours y parvenir. Enfin, il arrive fréquemment que des groupes se dissolvent une fois leur objectif atteint (étape de transformation). C'est d'ailleurs généralement le cas des CdA, sauf dans certains contextes où une CdA évolue dans la durée, parfois jusqu'à se transformer en CdP.

Indices qu'une CdA s'oriente vers une CdP

Plusieurs indices concrets peuvent signaler une modification des besoins des membres et indiquer qu'une CdA s'oriente possiblement vers une CdP. Lorsqu'ils se manifestent, ces indices peuvent signifier que la communauté souhaite potentiellement dépasser l'acquisition de connaissances spécifiques en lien avec un sujet précis (CdA) pour évoluer vers un modèle fondé sur l'apprentissage mutuel à long terme, l'engagement collectif et la transformation continue des pratiques professionnelles (CdP). Issus de notre expérience de terrain et de la littérature sur le sujet (Tuckman, 1965; Langelier et al., 2005; Wenger-Trayner et al., 2023), voici quelques indices comportementaux qui pourraient pointer vers une telle transformation :

- À l'étape 5 (bilan des apprentissages), les membres témoignent d'un besoin et d'un désir de poursuivre les échanges ensemble (et parfois, d'élargir le groupe) à la suite de l'atteinte de l'objectif d'apprentissage;
- Le contenu des échanges se limite de moins en moins au strict partage de connaissances entourant un sujet donné, s'orientant naturellement vers une posture réflexive et critique en lien avec des défis concrets rencontrés sur le terrain, et ce, dans le but d'améliorer les pratiques professionnelles;
- Les désaccords qui surviennent sont utilisés pour faire évoluer le groupe et renforcer sa cohésion plutôt que de représenter une menace à son efficacité (comme si les membres témoignaient indirectement d'une intention de poursuivre la relation de collaboration);
- Plus la communauté progresse dans le temps, plus la culture de collaboration se consolide : apparition de pratiques régulières d'échange et de routines, partage et prise en charge volontaire de responsabilités, confiance mutuelle, etc.;

- La documentation des savoirs afin de construire une mémoire collective semble devenir une préoccupation importante pour les membres;
- En fin de parcours, plusieurs indices de cohésion sociale sont observés : les membres semblent avoir développé une affiliation professionnelle forte, se présentent à toutes les rencontres et participent activement, rient ensemble et paraissent se plaisir à échanger, etc. Parfois, les membres témoignent explicitement d'un souhait de s'engager à plus long terme.

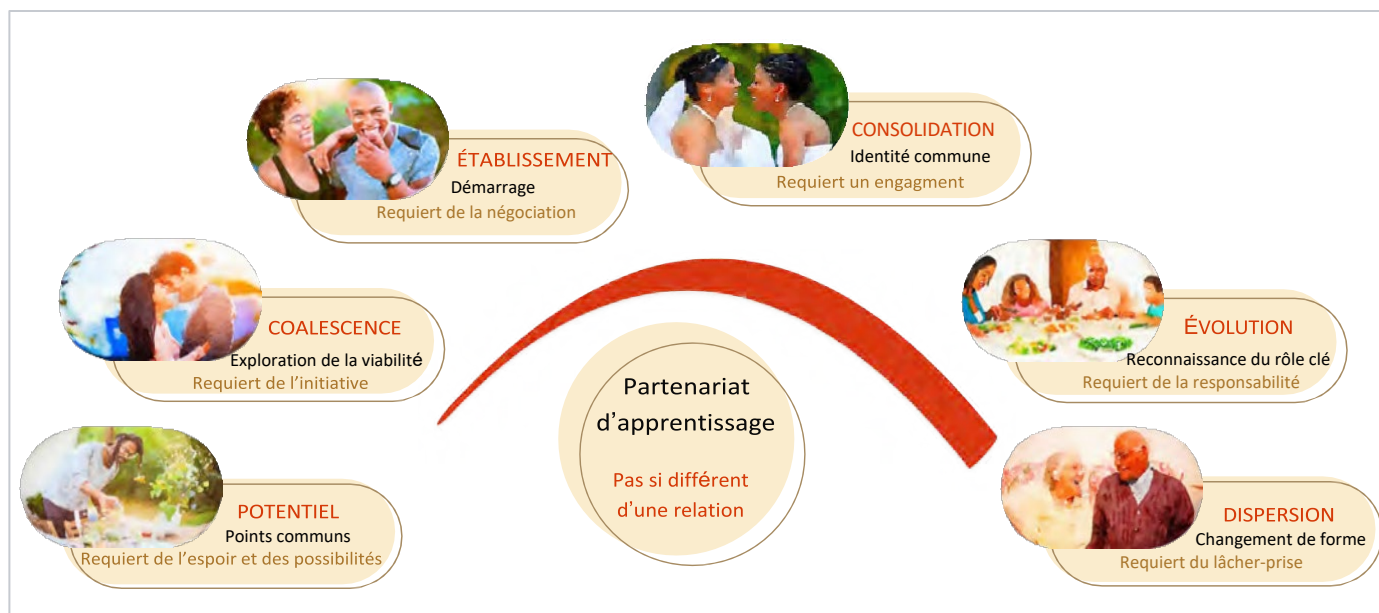
Cette évolution ne suit pas toujours un chemin linéaire, mais une CdA qui parvient au stade de la productivité (Tuckman, 1965) et qui démontre des signes de pérennité et de transformation des pratiques est souvent en phase de devenir une véritable CdP. À cet effet, une CdP qui évolue dans la durée connaît-elle aussi des étapes de développement, qui ressemblent à celles de Tuckman (1965), mais qui s'inscrivent plutôt dans un cycle de vie que dans une séquence linéaire (Wenger-Trayner et al., 2023).

Le cycle de vie de la communauté de pratique

Selon Wenger-Trayner et al. (2023), les CdP évoluent en suivant les phases distinctes d'un cycle de vie. Toutefois, bien qu'il soit possible d'observer un schéma relativement récurrent dans les interactions entre les membres, chaque communauté se développe de façon unique et adaptée au contexte. Dans ce modèle, « le développement d'un partenariat d'apprentissage peut être comparé à une relation humaine, avec une progression qui débute par une découverte mutuelle hésitante (comme dans une phase de "fréquentation") et qui évolue vers un engagement et une maturité » (trad. de Wenger-Trayner et al., p. 85)⁵⁸. Toutefois, ce processus ne suit pas une séquence clairement définie ou linéaire et tend à fluctuer dans le temps et selon les conditions d'opération de la communauté de pratique, tout comme une relation humaine est soumise aux possibilités et aux contraintes de l'environnement dans lequel elle évolue :

Par exemple, une communauté créée par une décision organisationnelle, semblable à un *mariage arrangé*, peut commencer avec des structures définies dès le départ, mais devra ensuite développer ses dynamiques internes. Inversement, même une communauté bien établie peut revenir à des phases antérieures pour se revitaliser, tout comme un couple marié peut renforcer sa relation en revivant des moments de rencontre initiaux (Wenger-Trayner et al., 2023, p. 85).

⁵⁸ Texte original : « As figure 3.3 suggests, the development of a learning partnership is not unlike the development of a relationship, starting with the tentativeness of mutual discovery through dating and growing into commitment and maturity. As in a relationship, the process is not simply sequential or linear » (Wenger-Trayner et al., 2023, p. 85).

Figure 5 — Cycle de vie de la communauté de pratique⁵⁹

Cette progression par phases met en lumière l'importance d'une gestion fluide et proactive de la communauté afin de maintenir un cycle d'apprentissage vivant et pertinent (Wenger-Trayner et al., 2023). Ainsi, sans prétendre à une science exacte, il est possible de décrire ces six phases typiques de la communauté de la manière suivante⁶⁰ :

- **Potentiel** : une communauté de pratique émerge d'une dynamique déjà en cours. Les membres sont déjà engagés dans une pratique professionnelle, avec des réussites et des défis. On observe déjà que des discussions informelles au sujet de la pratique ont lieu entre certaines personnes, ici et là, et que ces échanges semblent chercher à se formaliser. Dans cette phase de développement, l'enjeu est que la communauté se découvre elle-même, à travers d'éventuels membres ayant des champs d'intérêts communs, reconnaissant une valeur ajoutée à avancer collectivement. Ce processus nécessite également que des personnes soient désignées ou prêtes à endosser un rôle de leadership pour démarrer la communauté;
- **Coalescence** : lorsque l'idée d'une communauté prend racine, une validation concrète est nécessaire. Les membres doivent évaluer si la collaboration crée une réelle valeur ajoutée, à travers quelques premières expériences de travail en collectivité : apprentissage mutuel sur un sujet précis, poursuite d'un objectif circonscrit dans le temps et création de résultats tangibles. Ces premières interactions permettent aux membres de faire connaissance et d'établir les fondements d'une confiance mutuelle, pouvant légitimer et donner un sens au fait de poursuivre ensemble (ou, parfois, d'y renoncer);
- **Établissement** : à ce stade, la communauté s'organise, se structure et s'affirme comme cadre propice à l'apprentissage social, en négociant et en adoptant un rythme d'interactions qui convient aux membres. De nouvelles personnes s'intègrent possiblement à la communauté et les membres identifient progressivement les activités d'apprentissage les plus pertinentes, celles qui génèrent le plus de retombées. Les rôles se précisent et un leadership adapté aux besoins des membres se met en place pour favoriser la cohésion et encourager la participation active;

⁵⁹ Image tirée et traduite librement de Wenger-Trayner et al. (2023, p. 86).

⁶⁰ Adaptation et traduction libre de Wenger-Trayner et al. (2023, p. 86-87).

- **Consolidation** : les premières expériences de collaboration concluantes renforcent l'adhésion et encouragent les membres à s'engager durablement. Cela renforce le sentiment d'appartenance et favorise la consolidation d'une identité collective, tout en présentant de nouvelles perspectives concernant l'adhésion d'autres personnes potentiellement intéressées envers les travaux de la communauté. À ce stade, les membres deviennent plus stratégiques dans la définition de leurs objectifs d'apprentissage et prennent davantage en charge la gestion de la communauté. Cette mobilisation collective donne naissance à une identité forte et cohérente, qui permet davantage de dynamisme et de productivité;
- **Évolution** : une communauté de pratique doit se renouveler et s'adapter continuellement pour maintenir sa pertinence dans le temps. Elle peut accueillir de nouvelles personnes, explorer de nouveaux sujets et surmonter des phases de désengagement ou d'apathie. L'évolution de la communauté repose aussi sur la relation avec ses responsables (p. ex. la direction d'un collège), qui reconnaissent le rôle clé de la communauté et qui la soutiennent, garantissant ainsi sa capacité à innover et à s'ajuster aux nouveaux contextes et aux besoins émergents;
- **Dispersion** : en général, lorsque la communauté a atteint ses objectifs ou que son utilité diminue, elle se transforme. La transformation d'une CdP fait partie intégrante de son cycle de vie et ne représente en aucun cas un échec, mais bien un processus normal et sain. Elle peut alors choisir de se disperser (dissolution du groupe), de fusionner avec d'autres structures existantes, de devenir un réseau informel d'échanges, etc. Dans certains cas, son rôle devient si stratégique qu'elle se formalise en nouveau département ou service au sein d'une organisation. Quelle que soit l'issue, la communauté laisse un héritage (relations, artéfacts, connaissances et compétences, etc.) qui perdure généralement au-delà de sa transformation ou de sa dispersion.

Pour aller plus loin dans la compréhension et l'utilisation du cycle de vie d'une communauté de pratique (applicable à plusieurs types de communautés apprenantes), un tableau récapitulatif⁶¹ est présenté à la page suivante. Le tableau IX offre une feuille de route aux personnes qui animent une communauté. Non seulement il permet de les guider dans son évolution, mais il rappelle également l'importance d'une approche souple et réactive dans le développement et le maintien d'une communauté apprenante durable.

En somme, bien qu'il soit difficile de tracer une ligne claire qui permette d'associer les modèles (Tuckman ou Wenger-Trayner) à l'une ou à l'autre des communautés apprenantes présentées dans ce guide (CdA ou CdP), ces modèles n'en demeurent pas moins d'une grande utilité : dans les deux cas, ce sont des **grilles de lecture de dynamiques sociales qui permettent d'ajuster les interventions, les activités et les méthodes d'animation**. Effectivement, autant dans une CdA que dans une CdP, le fait d'accompagner les membres en portant attention aux principes d'évolution et de maturation d'une communauté⁶² permet de poser certaines questions importantes afin de favoriser le développement du groupe, tout en respectant un rythme qui lui est propre (Wenger-Trayner et al., 2023). Qui plus est, si la personne qui anime possède les compétences pour faciliter certaines conversations en tenant compte du stade de maturité de la CdA ou de la CdP, elle sera plus à même d'anticiper certaines tensions et de favoriser la cohésion entre les membres, selon le contexte (Tuckman, 1965; Wenger-Trayner et al., 2023).

⁶¹ Ce tableau intègre divers aspects des six phases du cycle de vie d'une communauté de pratique. Ces aspects sont tirés, inspirés, mis en forme et traduits librement de Wenger-Trayner et al. (2023, p. 88-89).

⁶² Plusieurs exemples d'indicateurs comportementaux permettent de témoigner des niveaux d'interaction et de la cohésion sociale de la communauté apprenante. Ces exemples sont présentés à l'[annexe I](#) du présent guide.

Tableau IX — Tableau récapitulatif des six phases du cycle de vie d'une CdP⁶³

Phase	Thème associé	Domaine d'activité	Relations et communauté	Pratiques à privilégier	Questions typiques à poser dans cette phase
Potentiel Points communs <i>Requiert de l'espoir et des possibilités</i>	Explorer et découvrir des champs d'intérêts communs	Considérer un champ d'intérêt ou une passion comme un domaine d'activité ayant une valeur ou une importance	Trouver suffisamment de membres potentiels pour visualiser la création d'une communauté	Reconnaître les difficultés communes et les défis rencontrés, ainsi que les possibilités de collaboration	- Quel est l'intérêt stratégique de créer une communauté ? - Quel est l'avantage stratégique de créer une communauté ? - Qui se soucie du domaine d'activité concerné ? Quelles autres personnes pourraient être intéressées ? En quoi leurs enjeux ressemblent-ils aux nôtres ? En quoi diffèrent-ils ? - Avons-nous suffisamment de préoccupations communes pour nous engager dans la durée ? De combien de temps avons-nous besoin ? - Quel sens la création d'une CdP aurait-elle pour nous et pour l'organisation dans laquelle nous évoluons ?
Coalescence Exploration de la viabilité <i>Requiert de l'initiative</i>	Reconnaître et préciser une valeur ajoutée	Découvrir comment les autres perçoivent le domaine d'activité et les besoins d'apprentissage	Apprendre à se connaître individuellement et collectivement	S'entraider, partager des histoires et des astuces, résoudre des problèmes communs	- Comment pouvons-nous apprendre à mieux nous connaître mutuellement (ex. : expertises, défis, etc.) ? - Comment pouvons-nous contribuer individuellement aux travaux de la CdP ? Que pouvons-nous retirer d'un engagement dans la CdP ? - Y a-t-il des bénéfices possibles pour les membres à très court terme ? - Pouvons-nous produire ensemble quelque chose d'utile ?
Établissement Démarrage <i>Requiert de la négociation</i>	S'organiser	Élaborer et négocier collectivement une planification des activités	Établir un fonctionnement et un rythme de travail, apprivoiser les relations et construire de la confiance mutuelle	Identifier les activités qui suscitent le plus d'intérêt et qui génèrent le plus de valeur ajoutée	- Quels sont les contours précis et les limites de notre domaine d'activité ? - Quel pourrait-être notre fonctionnement pour qu'il y ait une valeur ajoutée à apprendre collectivement ? - Quels sont les types d'activités qui ont le plus de valeur ? - Est-ce que le fait de former une CdP ouvre de nouvelles possibilités n'ayant pas été considérées auparavant ?
Consolidation Identité commune <i>Requiert un engagement</i>	Construire une identité commune	Établir et démontrer la valeur et la pertinence du domaine d'activité	Prendre des responsabilités, consolider les liens existants et élargir les critères d'adhésion pour inclure d'autres personnes	Développer et promouvoir collectivement un ensemble de compétences pouvant être partagées	- Comment se fait le partage des responsabilités au sein de la CdP ? - Qui d'autre s'intéresse à notre domaine d'activité ? - Qui devrait y adhérer pour que notre groupe soit complet ? - À quoi ou comment saurons-nous que nous créons de la valeur ? - Comment établir notre légitimité en tant que leaders dans notre domaine ? - Comment prendre soin de la communication avec les responsables de la communauté (ex. : la direction d'un collège), pour que sa valeur puisse être bien comprise ?
Évolution Reconnaissance du rôle clé <i>Requiert de la responsabilité</i>	Développer et établir un rôle de leadership et d'influence	Être reconnu par les pairs en tant que leader dans le domaine d'activité; influencer l'évolution de la pratique	Trouver un équilibre entre intimité et ouverture, pour accueillir de nouveaux membres	Faire évoluer la pratique et renouveler sa pertinence, établir des standards d'excellence, innover en continu	- Comment pouvons-nous continuer d'apprendre en continu au sujet de notre pratique ? - Quels nouveaux enjeux émergent dont nous devons tenir compte ? - Où sont les lacunes dans notre fonctionnement ? - De quelles sources externes pouvons-nous nous inspirer ? - Comment inclure de nouveaux membres ou de nouveaux groupes ?
Dispersion Changement de forme <i>Requiert du lâcher-prise</i>	Aller de l'avant et se transformer	Évaluer de nouveaux éléments contextuels et s'ajuster	Explorer la possibilité de rester en contact	Faire un bilan de la communauté et de l'héritage laissé	- Est-ce que notre communauté est actuellement dans une phase temporaire de stagnation ou est-elle arrivée à son terme ? - Notre communauté a-t-elle encore une utilité ? - Devrait-elle prendre une autre forme ? - Quel est l'héritage que nous laissons derrière ?

⁶³ Inspiré de Wenger-Trayner et al., 2023, p. 88-89.

5 Utilisation des outils numériques dans une communauté apprenante

Cette section présente plusieurs balises afin de favoriser une utilisation adéquate de la technologie et des outils numériques dans une communauté apprenante, ainsi que quelques pistes de réflexion concernant les types et formats de collaboration (synchrones ou asynchrones). En effet, à une époque où le rythme du changement s'accélère et où les modalités de collaboration se diversifient, il convient de faire un usage judicieux des outils numériques, lesquels jouent un rôle central dans le développement et l'animation des communautés apprenantes.

Les outils numériques permettent en effet non seulement d'assurer une interaction fluide entre les membres (pendant et entre les rencontres), mais aussi d'organiser, de pérenniser et de diffuser (surtout dans le cas des CdP) les savoirs produits collectivement. Pour fonctionner efficacement, une communauté apprenante doit donc s'appuyer sur un environnement numérique adapté à son contexte et qui favorise à la fois le partage des connaissances et le renforcement de la collaboration. Qu'il s'agisse de collaborations synchrones lors de rencontres en présence, en ligne ou comodales⁶⁴ (hybrides), ou encore du partage de réflexions asynchrones⁶⁵ prolongées dans le temps, les outils numériques offrent la flexibilité nécessaire pour répondre aux besoins variés des membres tout en soutenant l'émergence de nouvelles idées.

Pour choisir efficacement une technologie, son adoption et son intégration doivent être réfléchies. Pour ce faire, le guide de Langelier et al. (2005, p. 53) propose une grille d'analyse de la technologie communautaire en quatre échelons, soit la **configuration**, les **plateformes**, les **outils** et les **caractéristiques**. Nous avons ici adapté cette grille d'analyse à la réalité collégiale actuelle. En effet, de façon générale, chaque collège dispose d'une **configuration interne des technologies**, soit un ensemble d'infrastructures technologiques qui soutient déjà l'organisation ou la communauté (p. ex. environnement Microsoft). Cette configuration technologique donne souvent accès à des **plateformes numériques** (environnements numériques d'interaction) telles que Microsoft Teams, Omnivox, Moodle, etc. Puis, la complétion de tâches et de projets peut requérir l'utilisation de certains **outils technologiques** spécifiques permettant une collaboration synchrone ou asynchrone, par exemple, avec Miro, Padlet, Mural, Tableau blanc de Teams, etc. À cet effet, il peut être judicieux de familiariser les membres avec les outils utilisés afin de ne pas perdre trop de temps avec d'éventuelles difficultés d'utilisation lors des échanges. Dans le cas d'activités en sous-groupes, il suffit parfois qu'une personne par équipe maîtrise l'outil pour assurer un déroulement plus fluide. Enfin, chaque plateforme et outil aura des caractéristiques lui étant propres (p. ex. synthèses automatisées générées par l'intelligence artificielle ou IA, alertes et notifications personnalisées, cohérence de l'interface utilisateur avec les outils de travail habituels des membres, etc.), qui en favoriseront ou en freineront l'exploitation au sein de la communauté apprenante. Plusieurs facteurs contextuels pourraient également avoir un impact sur l'appropriation ou l'adhésion des membres à telle ou telle plateforme et leurs outils.

⁶⁴ Voir l'encadré à la page suivante pour plus de précisions.

⁶⁵ Wenger-Trayner et al. (2023, p.190) proposent plusieurs idées qui permettent de rendre les interactions asynchrones pertinentes.

Tableau X — Grille d'analyse de la technologie communautaire⁶⁶

Échelon	Exemples	Objectif
Configuration technologique	Microsoft 365 (notamment SharePoint en infonuagique)	Offrir un cadre technologique performant, sécuritaire et conforme à la réglementation pour soutenir l'ensemble des activités collaboratives
Plateformes numériques	Microsoft Teams, Omnivox, Moodle, etc.	Offrir un environnement unifié permettant des échanges ou collaborations synchrones ou asynchrones
Outils technologiques	Miro, Padlet, Mural, Genially, Tableau blanc de Teams, etc.	Soutenir des tâches spécifiques : cocréation de contenu, gestion de projet, conception de récoltes, etc.
Caractéristiques des plateformes et outils	Synthèses IA, notifications personnalisées, cohérence de l'interface avec les outils habituels	Rendre l'expérience fluide et accessible à tous les membres (selon leurs besoins spécifiques), de manière adaptée au contexte

Les outils numériques doivent servir à l'apprentissage des membres, en cohérence avec les caractéristiques, les aspirations, le profil des membres et les activités de la communauté apprenante (Langelier et al., 2005). Ces outils devraient donc être choisis de manière à soutenir à la fois l'élaboration, l'organisation et la synthèse des apprentissages (et aider au passage à formaliser des éléments de récolte) en plus de permettre la documentation, la pérennisation, l'archivage et la diffusion des savoirs produits collectivement (surtout pour les CdP qui évoluent généralement à long terme). En structurant et en facilitant les interactions, les outils technologiques choisis peuvent non seulement participer à motiver les participantes et participants, mais ils concourent aussi à créer une mémoire collective durable. La cohérence entre les moyens technologiques et les méthodes d'animation devient alors un levier essentiel pour soutenir un processus d'amélioration continue au service de l'apprentissage social et de l'innovation partagée (Wenger-Trayner et al., 2023). En somme, afin d'atteindre la cible commune, les personnes qui animent devraient choisir avec soin les outils numériques pour qu'ils soient en adéquation avec les besoins des membres ainsi qu'avec la configuration technologique de l'organisation et les plateformes numériques disponibles.

En termes de pratiques efficaces, afin d'éviter de démotiver les membres de la communauté, il est également souhaitable de « viser la facilité d'appropriation et la convivialité » (Langelier et al., 2005, p. 56) et de limiter le nombre d'outils utilisés en privilégiant notamment ceux déjà intégrés dans le quotidien des cégeps (p. ex. Teams). Cela permet de faciliter l'adoption des technologies par les membres et d'assurer une utilisation fluide. Lorsque nécessaire, une formation sur les outils peut être proposée aux personnes animant les communautés. Il peut aussi être aidant d'accompagner les membres dans leur utilisation de la technologie (p. ex. offrir occasionnellement des éléments de guidance dans Teams pour qu'ils puissent s'approprier l'arborescence qui réunit les ressources ou l'emplacement des échanges de type *forum de discussion*). Ce faisant, toutes et tous peuvent participer à la création d'un environnement inclusif et propice à l'apprentissage, où l'on se sent à l'aise de contribuer pleinement.

⁶⁶ Ce tableau est une adaptation de la grille d'analyse en quatre échelons proposée dans le guide Langelier et al. (2005, p. 53).

Les rencontres comodales : est-ce que ça fonctionne ?

Les rencontres comodales sont des rencontres tenues dans un format hybride, où les membres se rencontrent de manière synchrone, à la fois en présence et en ligne, pour une durée déterminée. Wenger-Trayner et al. (2023, p. 193-197) émettent plusieurs recommandations visant à favoriser le succès de telles rencontres, qui peuvent permettre beaucoup de flexibilité, notamment pour accommoder les personnes se voyant dans l'impossibilité de se déplacer, et ce, pour diverses raisons. En contrepartie, ce type de rencontre ajoute une certaine complexité et peut engendrer plusieurs irritants et défis sur les plans humain, technique et technologique : qualité de l'image et du son, qualité des micros dans la salle, qualité de la disposition des participantes et participants, capacité de se voir, etc. À cet effet, l'équipe d'animation des CdP de la Fédération des cégeps, à la suite de nombreuses expériences de rencontres comodales plus ou moins satisfaisantes, recommande la tenue de rencontres toutes en présence ou toutes en ligne. Cette recommandation s'applique spécifiquement aux communautés apprenantes plus « jeunes », n'ayant pas encore gagné en maturité à travers le temps et ne bénéficiant pas encore tout à fait d'une cohésion groupale. D'autres sections du guide abordent la compréhension des liens entre la cohésion et la capacité de productivité d'un groupe de personnes (voir [l'annexe I](#) pour plus de détails sur les niveaux d'interaction et les indicateurs) ainsi que les stades de développement et le cycle de vie d'une communauté ([voir la section 4.5](#)).

En bref, les outils numériques, lorsqu'ils sont choisis de manière réfléchie et cohérente, deviennent des alliés puissants dans l'animation des communautés apprenantes. La technologie permet alors de faciliter les échanges, de soutenir la coconstruction de savoirs et de contribuer à une amélioration continue des pratiques. L'approche par échelons (Langelier et al., 2005) présentée ci-dessus ainsi que des réflexions sur les pratiques efficaces en matière d'utilisation de la technologie et des outils numériques offrent une grille de lecture précieuse pour orienter les choix technologiques et assurer une intégration harmonieuse des outils, et ce, de manière à favoriser la mise en place de communautés apprenantes dynamiques et résilientes.

6 Évaluation et bilan des activités

Pour s'assurer qu'une communauté apprenante atteint ses objectifs et que sa valeur est reconnue, il est essentiel de prévoir son évaluation. Cette démarche demande de la planification (Fédération des cégeps, 2005, citée dans Fédération des cégeps, 2023b), mais la tâche n'a pas à prendre des proportions démesurées. L'important est de faire des choix : on ne peut tout évaluer ! Par exemple, il est préférable de retenir un seul critère et quelques indicateurs pour chaque objectif de la communauté plutôt que d'avoir de grandes ambitions dont la réalisation risque de démobiliser les personnes impliquées.

Avant tout, il s'agit d'explicitier le plus clairement possible *l'utilité* qu'on accorde à l'évaluation, de préciser *le ou les critères* à partir desquels on va porter un jugement et de réfléchir aux *méthodes* à utiliser pour récolter des données (Revillard, 2023, p. 1-2). L'évaluation peut porter sur différents aspects de la pratique : la santé de la communauté apprenante (sa vitalité), ses résultats (atteinte ou non des objectifs) ainsi que ses retombées (résultats positifs n'ayant pas été prévus), et ce, en cohérence avec les intentions ayant initialement motivé la création du groupe. Dans le contexte spécifique des communautés apprenantes, il est recommandé de combiner différents types d'indicateurs et d'opter pour une vision sur le long terme puisque les apprentissages et leur mise en application dans la pratique peuvent demander du temps. Parallèlement à cette démarche, il est recommandé de documenter la mise en œuvre de la communauté et le déroulement de ses activités pour être en mesure de porter un regard critique sur les processus déployés, pour les ajuster en cours de route et pour interpréter le mieux possible les données récoltées sur la santé, les résultats et les retombées de la communauté.

Dans la présente section, quelques pistes sont proposées pour soutenir l'évaluation. Ces dernières sont inspirées de la trousse *L'évaluation de mesures d'aide à la réussite : instrumentation* (Fédération des cégeps, 2023b, p. 6-7), de la littérature sur le sujet (Langelier et al., 2005; Wenger-Trayner et al., 2023), de méthodes formelles d'évaluation ayant été mises en place dans certains collèges et de notre expérience. La présente section comprend une présentation des principes à respecter, des recommandations concernant les objectifs et les critères de l'évaluation, une proposition d'étapes à suivre, des repères pour le choix des indicateurs, des indications pour sélectionner les sources d'information ainsi que des exemples d'outils de collecte de données.

6.1 Principes à respecter

Selon Wenger-Trayner et al. (2023), certains principes devraient guider l'évaluation d'une communauté apprenante afin de tenir compte de la nature particulière de cette pratique et de sa relation avec le contexte organisationnel. Les constats et recommandations ci-dessous en sont fortement inspirés⁶⁷ :

- Une communauté apprenante qui travaille à développer des connaissances, des capacités ou des compétences professionnelles est fondamentalement différente d'une équipe de travail œuvrant à un but précis, ou à l'atteinte d'un objectif stratégique, tactique ou opérationnel.
- Généralement, la valeur d'une communauté apprenante se manifeste à l'extérieur de la communauté, et parfois, avec un certain délai temporel pour en constater le plein effet.

⁶⁷ Ces principes sont inspirés de Wenger-Trayner et al. (2023, p. 210). Ils ont été adaptés à la lumière de notre expérience en coordination de communautés de pratique et en tenant compte de la réalité des CdA et des CdP en milieu collégial.

- Les manières dont l'apprentissage social influence les membres de la communauté en dehors des rencontres peuvent être difficiles à déceler bien que ce sont souvent les petits changements faits par plusieurs membres dans leur pratique professionnelle qui créent un changement significatif et pérenne.
- Il faut éviter que le processus d'évaluation d'une communauté apprenante alourdisse son fonctionnement et détourne ses membres de leurs objectifs principaux. Autrement dit, multiplier les formalités administratives liées à la reddition de comptes risque d'être contreproductif.
- La raison d'être d'une évaluation impliquant une collecte de données devrait être de nourrir les conversations quant aux suites à donner à la communauté apprenante, notamment avec les membres et la direction. À l'inverse, elle ne devrait pas devenir une voie de contournement pour gérer les ressources humaines à distance (p. ex. évaluer la prestation du personnel enseignant).
- Une évaluation qui reflète réellement le point de vue des membres sur la valeur de la communauté (ou son absence de valeur) peut représenter un apprentissage en soi pour les membres et la direction d'un collège plutôt qu'une charge de travail supplémentaire.

Dans un contexte où l'évaluation de la communauté a fait l'objet d'une conversation ouverte avec les membres de cette dernière, par exemple pour s'entendre sur les informations qui serviront à l'évaluation, le processus lui-même peut effectivement être une occasion d'apprentissages pour les personnes impliquées en permettant « d'acquérir de nouvelles compétences et de modifier leur comportement », notamment « en raison des questions posées par l'évaluateur ou l'évaluatrice et de la prise de recul introduite par l'évaluation » (Delahais, Devaux-Spatarakis et al., 2021, p. 33). Plus encore, l'implication des parties prenantes dans le processus d'évaluation peut aussi augmenter leur motivation à poursuivre leur engagement envers ou au sein de la communauté apprenante.

6.2 Objectifs et critères de l'évaluation

Avant toute chose, il est essentiel de convenir avec la direction du collège et les membres de la communauté apprenante des objectifs de l'évaluation et donc de son « utilité » (Revillard, 2023, p. 1-2) : pourquoi veut-on faire une évaluation et que souhaite-t-on évaluer ?

Le but de l'évaluation peut être :

- De prendre une décision;
- De consolider ou de changer des comportements;
- De justifier des décisions ou des actions;
- De renforcer les capacités d'évaluation des individus ou de l'organisation (Delahais, Devaux-Spatarakis et al., 2021).

Pour toutes ces raisons, il est avantageux pour les membres d'une communauté apprenante et pour son équipe d'animation de faire un bilan des activités ([voir la section 4.3, étape 5](#)) incluant une évaluation structurée, de façon à faire le point sur le bon fonctionnement du groupe tout en enrichissant les apprentissages des membres. Par ailleurs, il est légitime que la direction d'un collège s'interroge sur les résultats et les retombées d'une communauté qu'elle choisit de soutenir : les objectifs ont-ils été atteints grâce aux moyens choisis collectivement ? Les résultats et retombées sont-ils alignés sur les objectifs institutionnels et les priorités stratégiques ?

Il peut arriver que la mise en œuvre d'une communauté ne corresponde pas au plan initial ou que l'environnement n'ait pas été « facilitant » pour le fonctionnement dynamique et efficace du groupe (Arcand et Souffez, 2017, p. 15).

Pour ces raisons, il est important de **documenter le processus de mise en œuvre de la communauté**. L'idée est de faire le suivi des activités (démarrage, déroulement et clôture des activités) et de vérifier si ce qui avait été planifié a été réalisé comme prévu ou si des ajustements ont dû être apportés au plan initial. Cela dit, les mises au point en cours de session sont normales, comme le rappellent Pulido et Allaire (« on travaille avec de l'humain et des systèmes d'activité dans lesquels nombre de facteurs s'entrecroisent », 2024, p. 277). Il est cependant important de tenir compte de ces ajustements lors de l'évaluation de la communauté apprenante.

Hormis le processus de mise en œuvre de la communauté, l'évaluation repose principalement sur deux dimensions à la fois distinctes et reliées, soit l'efficacité et la santé de la communauté apprenante (Langelier et al., 2005) :

- L'évaluation de **l'efficacité d'une communauté** peut se décomposer en trois catégories : « atteinte des objectifs, apprentissage individuel et valeur pour l'organisation » (Langelier et al., p. 97).
- **La santé d'une communauté**, quant à elle, concerne le « déroulement du travail au sein de la communauté et se décompose en deux sous-construits : la vitalité des échanges et la satisfaction des membres » (Langelier et al., p. 97).

Les responsables de l'évaluation d'une communauté gagnent à considérer ces deux critères complémentaires. Dans le cas d'une CdP, l'évaluation de la santé du groupe prend une importance particulière puisque ce type de groupe dure plus longtemps qu'une CdA et qu'elle traverse plusieurs phases de vie jusqu'à son éventuelle dissolution ([voir la section 4.5](#)). Sans aucun doute, les informations récoltées sur le processus de mise en œuvre sont à considérer pour l'interprétation des données servant à évaluer l'efficacité et la santé de la communauté.

Tableau XI — Tableau synthèse des critères d'évaluation d'une communauté apprenante

Critères d'évaluation	Sous-critères
Efficacité (alignement objectifs/résultats)	• Atteinte de chacun des résultats attendus en cohérence avec les objectifs de la communauté apprenante
Santé (déroulement des activités)	• Vitalité de la communauté • Satisfaction des membres

Enfin, il est pertinent de faire l'évaluation en ayant en tête les intentions de départ qui ont suscité la création de la communauté tout en portant attention aux **retombées**, c'est-à-dire aux résultats qui n'étaient pas initialement visés par le projet. Par exemple, il se peut que l'objectif ait été le développement des compétences technopédagogiques des enseignantes et enseignants, mais que la communauté ait permis, grâce aux relations bienveillantes entre les membres et à des conversations récurrentes sur le rôle de la personne enseignante, de soutenir également l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant qui était fortement représenté dans le groupe.

6.3 Étapes de l'évaluation

L'évaluation se planifie dès la création d'une communauté apprenante ([voir section 3, étape 3](#)). Quatre étapes principales sont à considérer, comme le montre le tableau XII : la conception d'un modèle logique (qui peut correspondre à la charte de communauté, [voir section 3, étape 6](#)), la planification de l'évaluation, la documentation de la mise en œuvre de la communauté apprenante ([voir section 3, étape 12](#)) ainsi que l'évaluation des résultats et des retombées ([voir section 3, étapes 13, 14 et 15](#)) (Fédération des cégeps, 2023b, p. 6-7)⁶⁸.

Tout au long de ces étapes, il est avantageux de maintenir une communication ouverte avec les membres de la communauté apprenante, qui se sont engagés dans un processus de développement professionnel et qui sont donc les premières personnes concernées par la vitalité du groupe, ses résultats et ses retombées. Leur propos sur leurs propres apprentissages est un élément incontournable de l'évaluation puisque, rappelons-le, les apprentissages peuvent se manifester dans la pratique professionnelle après un certain délai temporel. L'intégration des nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être ainsi que leur mise en application peuvent en effet exiger un temps impossible à quantifier et sont variables d'une personne à l'autre. Enfin, rappelons également qu'il est essentiel, à toutes les étapes de l'évaluation, de respecter les principes éthiques convenus avec les membres de la communauté et la direction du collège ([voir la section 3, étapes 2, 6, 9 et 14](#)), par exemple, en évitant de transmettre des informations nominales sur les défis rencontrés par un membre en particulier lors de la mise en application de ses apprentissages.

⁶⁸ Dans sa *Trousse pour évaluer les retombées de formation visant le développement de compétences en matière de santé mentale*, l'Observatoire sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur (OSMÉES) propose un processus inspiré de celui suggéré par la Fédération des cégeps, mais bonifié avec deux autres étapes, ce qui fait un total de six : 1) favoriser l'engagement des parties prenantes; 2) concevoir le modèle logique et le plan d'évaluation; 3) préparer et mener la collecte de données; 4) analyser et interpréter les résultats; 5) formuler les recommandations; 6) favoriser l'utilisation des résultats (OSMÉES, 2023).

Tableau XII — Quatre étapes de l'évaluation

Étape	Description	Exemples de questions à poser
1 — Concevoir un modèle logique ⁶⁹	- La première étape consiste à concevoir un modèle logique, soit un tableau ou un schéma synthèse (il peut être inclus dans la charte de la communauté, voir section 3, étape 6), qui présente, en une seule page : - Les objectifs de la communauté apprenante en fonction des besoins identifiés (voir section 3, étape 3); - Les caractéristiques ou composantes essentielles de la communauté; - Les résultats attendus. - La principale qualité d'un modèle logique est sa cohérence : les besoins, les objectifs de la communauté, ses activités ou ressources et les résultats attendus doivent être liés par des liens logiques. - Les questions de la section 3 (étapes 1 à 6) du présent guide permettent d'orienter la réflexion et de produire un modèle logique dès la conception du projet de communauté.	- À quels besoins individuels et à quels besoins collectifs veut-on répondre ? - Quelles sont les activités ou ressources les plus pertinentes pour répondre aux besoins ? - Pour chacune des actions (ou activités), quels changements vise-t-on chez les personnes participantes ?
2 — Planifier l'évaluation	- La planification de l'évaluation se fait idéalement en même temps que la planification des activités de la communauté. - Elle implique de définir le processus de suivi en cours de session et le type d'évaluation qui viendra en fin d'étape. - Deux outils peuvent être utilisés⁷⁰ : - Une fiche descriptive de la communauté (p. ex. la charte de la communauté); - Un plan d'évaluation, qui sert à définir les responsabilités liées à la communauté et à leur mise en œuvre, et à cibler les informations à récolter (p. ex. les indicateurs) et les modalités de collecte de données (voir l'annexe VII pour un exemple adapté aux communautés apprenantes).	- Quelles informations permettront de témoigner des résultats obtenus par la communauté ? - Quel est le meilleur indicateur qui en témoignera ? - Quels sont les signes qui permettront d'évaluer la santé de la communauté ?
3 — Documenter la mise en œuvre de la communauté apprenante	- Récolter des données sur la mise en œuvre de la communauté permet : - De vérifier l'alignement des activités ou ressources par rapport aux objectifs; - D'apporter, au besoin, des ajustements en cours de session; - De documenter la pratique en vue du bilan final.	- Qu'est-ce qui va bien ? - Qu'est-ce qui va moins bien ? - En quoi l'environnement (le contexte) a-t-il un impact sur les activités de la communauté ? Cet impact est-il positif ou négatif ? - En quoi les modifications apportées au déroulement prévu peuvent-elles avoir un impact sur les résultats ?
4 — Témoigner des résultats de l'évaluation dans un bilan ⁷¹	- Un bilan d'évaluation comprend : - Un résumé de la mise en œuvre de la communauté; - Les résultats (positifs et négatifs) et les retombées (les résultats positifs imprévus); - Un plan de diffusion des résultats; - Des recommandations pour la suite.	Voir l'annexe VIII pour un exemple de bilan adapté aux communautés apprenantes.

⁶⁹ Un gabarit de modèle logique et des exemples sont proposés dans la trousse *L'évaluation de mesures d'aide à la réussite : instrumentation* (Fédération des cégeps, 2023b, p. 13; p. 19-21, p. 26-27, p. 30-31).

⁷⁰ Un gabarit de fiche descriptive et un gabarit de plan d'évaluation sont proposés dans la trousse *L'évaluation de mesures d'aide à la réussite : instrumentation* (Fédération des cégeps, 2023b, p. 14-15). Des exemples sont également disponibles (p. 22-25, p. 28-29 et p. 32-34).

⁷¹ Un gabarit de bilan se trouve dans la trousse *L'évaluation de mesures d'aide à la réussite : instrumentation* (Fédération des cégeps, 2023b, p. 16) ainsi qu'un exemple (p. 35).

Dans le cas d'une communauté de pratique, la planification de l'évaluation peut être plus élaborée et impliquer un suivi régulier puisqu'une telle communauté s'inscrit dans la durée :

Comme les communautés de pratique prennent du temps à évoluer et devenir productives, les activités doivent être soutenues au fil du temps. L'évaluation doit être dynamique, réalisée à intervalles réguliers et se pencher sur différents éléments adaptés au stade de développement de la communauté (Arcand et Souffez, 2017, p. 15).

Ainsi, non seulement l'évaluation peut être traitée différemment dans le cas des communautés d'apprentissage et des communautés de pratique mais, en fonction de son ampleur, elle doit également être adaptée au contexte dans lequel elle est réalisée et à l'utilité qu'on lui attribue.

6.4 Choix des indicateurs

Le choix d'indicateurs alignés sur les objectifs de la communauté apprenante ([section 3, étape 3](#)) est déterminant pour produire des preuves de l'atteinte des résultats attendus. Il se fait lors de l'étape de la planification de l'évaluation ([étape 2 dans le tableau 13](#)), qui est réalisée idéalement en même temps que la planification des activités de la communauté ([section 3, étapes 1 à 8](#)).

Selon l'Institut national de santé publique du Québec, il est préférable d'avoir recours à des indicateurs, tant quantitatifs que qualitatifs, pour pouvoir rattacher les activités de la communauté à des cibles opérationnelles : « Une combinaison de méthodes est suggérée afin de suivre l'évolution de la communauté de pratique, sa "santé" et son efficacité » (2017, p. 15). C'est aussi le point de vue de Pulido et Allaire, en ce qui concerne les pratiques éducatives, puisque les preuves « statistiques » (quantitatives) tout comme les preuves « culturelles » ont leurs limites (2024, p. 275). Il est toutefois préférable de **choisir un nombre limité d'indicateurs** puisque chacun doit faire l'objet d'une collecte de données.

Avant toute chose, voyons quelles informations doivent être réunies pour **documenter la mise en œuvre et le suivi de la communauté**. Encore une fois, il revient à chaque établissement de déterminer quelles informations lui semblent prioritaires de récolter en fonction de ses objectifs.

Tableau XIII — Récolte de données sur la mise en œuvre et le suivi de la communauté apprenante : exemples d'informations à réunir

Étapes à documenter	Informations qualitatives perceptuelles	Informations quantitatives
Planification des activités (voir la section 3, étapes 1 à 8)	- Adéquation entre les besoins identifiés et les objectifs de la communauté - Efficacité du partage des rôles et des responsabilités entre les personnes impliquées - Clarté du document énonçant clairement les objectifs, les valeurs et les règles de fonctionnement du groupe (p. ex. charte de la communauté) - Efficacité du processus de recrutement des membres - Perception du soutien de la direction - Satisfaction globale des membres et des parties prenantes (incluant la direction)	- Nombre et diversité des personnes impliquées dans la phase de planification - Respect des délais fixés pour la planification - Nombre d'activités planifiées - Comparaison entre le nombre de membres prévu initialement et le nombre de membres recrutés - Comparaison entre le nombre de personnes ayant demandé à faire partie de la communauté et le nombre de candidatures acceptées - Diversité des profils des membres (nombre d'années d'expérience, département, programme, etc.)
Démarrage, déroulement des activités et bilan (voir la section 3, étapes 9 à 15)	- Respect des étapes et des délais prévus dans le plan de mise en œuvre (actions, outils, ressources, etc.) - Types d'activités réalisées (p. ex. ateliers de codéveloppement) - Alignement des activités sur les objectifs et les valeurs de la communauté (perception de l'écart entre le plan initial et les actions mises en œuvre) - Alignement des activités sur les objectifs institutionnels et les priorités stratégiques - Disponibilité des ressources nécessaires au fonctionnement de la communauté (humaines, financières, matérielles, technologiques, etc.) - Efficacité des outils mis à la disposition des membres (p. ex. technologiques) - Facteurs qui ont aidé ou freiné le déroulement des activités (voir la section 3.2) - Leviers qui favorisent ou freins qui ralentissent la collaboration entre les membres - Nature des ajustements apportés en cours d'implantation - Perception du soutien de la direction - Satisfaction globale des membres et des parties prenantes (incluant la direction) - Suggestions d'amélioration des membres tout au long du déroulement des activités et lors du bilan	- Nombre et durée des rencontres tenues, synchrones et asynchrones - Taux de présence aux rencontres - Nombre de visites sur la plateforme numérique de la communauté - Ressources attribuées pour le fonctionnement de la communauté par rapport à ce qui était prévu - Taux d'utilisation du budget : utilisation des ressources financières allouées par rapport au budget prévu - Nombre et fréquence des ajustements apportés au plan initial

Bien sûr, pour évaluer la mise en œuvre, il est fortement recommandé de garder une trace des décisions prises tout au long du processus afin de se rappeler ultérieurement ce qui a motivé chaque choix, chaque ajustement en cours de route.

Voyons maintenant quels indicateurs et types de données peuvent contribuer à évaluer l'efficacité de la communauté apprenante. Les tableaux XIV et XV réunissent des exemples d'indicateurs⁷² de sources variées, classés par objectifs. À noter que les objectifs retenus sont des exemples qui doivent être adaptés selon les situations : les indicateurs doivent se rattacher aux objectifs spécifiques et au contexte de la communauté qui est évaluée ([voir la section 3, étape 3](#), pour consulter des exemples d'objectifs). Par ailleurs, certaines particularités locales doivent être prises en compte : par exemple, si la participation du personnel enseignant aux journées pédagogiques est obligatoire, le nombre d'enseignantes et d'enseignants y participant ne peut servir d'indicateur pour évaluer le sentiment d'appartenance au collège ou la collaboration avec les collègues.

Tableau XIV — Évaluation de l'efficacité de la communauté apprenante : exemples d'indicateurs

Critères formulés sous forme de résultats attendus (correspondant aux objectifs ⁷³)	Indicateurs Données qualitatives perceptuelles	Indicateurs Données quantitatives
Les enseignantes et les enseignants ⁷⁴ ont des connaissances à jour en pédagogie.	• Connaissances de sources d'information fiables en pédagogie • Connaissances en pédagogie • Compréhension de certains concepts pédagogiques • Reconnaissance des comportements scolaires à risque et des signes de désengagement, ainsi que des ressources disponibles pour les étudiantes et étudiants	• Nombre de ressources partagées dans le répertoire commun • Nombre de consultations du site Web du Service du développement pédagogique du collège • Nombre d'outils expérimentés par le groupe
Les enseignantes et les enseignants ont développé leurs compétences professionnelles.	• Sentiment de compétence du personnel enseignant • Sentiment d'efficacité personnelle du personnel enseignant • Capacité d'adaptation du personnel enseignant • Motivation du personnel enseignant • Intention de modifier certaines pratiques pédagogiques et capacité d'expliquer son projet • Modification de certaines pratiques et capacité d'expliquer les choix qui ont été faits • Qualité des ressources produites par la communauté (s'il y a lieu)⁷⁵ • Régularité de la pratique réflexive • Sentiment de contribuer à l'amélioration générale de la pratique professionnelle	• Nombre de formations, webinaires ou ateliers suivis par les membres ou heures cumulées de formation. • Taux de participation aux formations ou activités de développement pédagogique • Nombre de consultations du site Web du Service du développement pédagogique du collège • Nombre de nouveaux projets pédagogiques

⁷² La trousse *L'évaluation de mesures d'aide à la réussite : instrumentation* (Fédération des cégeps, 2023b, p. 17) propose plusieurs indicateurs qui peuvent être utiles pour l'évaluation d'une communauté de pratique. D'autres sources (Langelier et al., 2005; Arcand et Souffez, 2017, p. 4-5, p. 15; Fédération des cégeps, 2023b, p. 22-23) mettent aussi en lumière des changements issus de la participation à une communauté apprenante qui peuvent servir d'indicateurs. À ces exemples, s'ajoute l'expérience de collègues du réseau collégial qui ont expérimenté l'évaluation de communautés apprenantes.

⁷³ Des exemples d'objectifs sont présentés dans la [section 3, étape 3](#).

⁷⁴ L'exemple porte sur les enseignantes et enseignants, mais il peut être adapté à d'autres contextes où d'autres catégories de personnel seraient impliquées dans la communauté.

⁷⁵ Cet indicateur est pertinent si des projets ont pris forme dans une communauté de pratique, par exemple dans le cadre d'un groupe de projet rattaché à la communauté.

Critères formulés sous forme de résultats attendus (correspondant aux objectifs ⁷³)	Indicateurs Données qualitatives perceptuelles	Indicateurs Données quantitatives
Le personnel enseignant s'identifie comme enseignante ou enseignant au niveau collégial (sentiment d'identité professionnelle).	Sentiment d'appartenance des membres au corps professoral	Nombre d'enseignantes et d'enseignants impliqués dans leur département, dans leur programme, au sein de comités du collège.
Les enseignantes et les enseignants collaborent avec des collègues pour soutenir la réussite des étudiantes et étudiants.	- Création de liens enrichissants. - Recours plus fréquent à l'aide de pairs enseignants	- Nombre d'enseignantes et d'enseignants participant à la communauté, d'une session à l'autre ⁷⁶ - Nombre de ressources pédagogiques partagées avec les collègues - Nombre de projets pédagogiques inspirés des pratiques d'un autre département ou d'un autre programme - Nombre de nouvelles collaborations pédagogiques (p. ex. entre les départements). - Nombre de demandes d'accompagnement auprès des conseillères et conseillers pédagogiques - Nombre d'enseignantes et d'enseignants participant aux journées pédagogiques
Le personnel enseignant a un fort sentiment d'appartenance au collège.	- Sentiment d'appartenance au collège - Intention de poursuivre comme enseignante ou enseignant au collège	- Nombre d'enseignantes et d'enseignants impliqués dans leur département, dans leur programme, au sein de comités du collège - Nombre d'enseignantes et d'enseignants participant aux journées pédagogiques
La réussite des étudiantes et des étudiants en première session a augmenté.	- Alignement de l'accompagnement offert par le personnel enseignant sur les besoins des étudiantes et des étudiants - Perception de la prise en compte des besoins des étudiantes et des étudiants - Motivation et engagement des étudiantes et des étudiants - Augmentation du sentiment d'efficacité personnelle des étudiantes et des étudiants	- Proportion des cours réussis en première session par les étudiantes et les étudiants - Taux de réussite en première année - Taux de persévérance - Nombre d'abandons

⁷⁶ Il faut prendre en compte le fait que cet indicateur peut être directement influencé par les ressources disponibles (ETC), dans le cas où une libération est accordée aux personnes qui font partie de la communauté.

Puisque l'influence d'une communauté apprenante sur la réussite des étudiantes et des étudiants dépend de nombreuses variables, elle est difficile à évaluer, mais des indicateurs liés à la réussite étudiante peuvent être utilisés lors de l'évaluation s'ils sont combinés à d'autres indicateurs. Par exemple, dans le cas d'une communauté apprenante réunissant des enseignantes et des enseignants de première année jouant le rôle de « profs pivots », la proportion des cours de première année réussis par les étudiantes et les étudiants pourrait être comparée d'une année à l'autre, soit avant la mise en œuvre de la communauté de pratique de « profs pivots », et après. Il est possible de consulter un exemple dans le [Répertoire de pratiques à impact élevé du réseau collégial](#) (voir le « Programme Première année réussie »). [L'annexe VII](#) propose également un exemple en ce sens.

En plus de l'efficacité, **la santé de la communauté apprenante**, c'est-à-dire sa vitalité et la satisfaction de ses membres, peut être mesurée. Bien évidemment, les indicateurs permettant de l'évaluer concernent principalement le déroulement des activités.

Tableau XV — Évaluation de la santé de la communauté apprenante : exemples d'indicateurs

Critères	Données qualitatives perceptuelles	Données quantitatives
Vitalité de la communauté	- Utilité des interactions au sein du groupe (pertinence, niveau d'approfondissement, etc.) - Dynamique de groupe qui encourage les membres à prendre part aux conversations - Capacité du groupe à résoudre ensemble des problèmes professionnels et à innover - Motivation et engagement des membres (prise de responsabilités par certaines personnes) - Sentiment d'appartenance envers la communauté - Désir des membres de communiquer les apprentissages réalisés à l'extérieur de la communauté	- Taux de rétention des membres⁷⁷ - Nombre de nouveaux membres - Nombre et durée des rencontres - Nombre de membres actifs (participant régulièrement aux activités ou participant activement en prenant la parole occasionnellement) - Proportion des membres ayant amorcé ou proposé de nouvelles activités et thématique - Fréquentation de la plateforme numérique de la communauté (sections visitées) - Nombre d'échanges dans l'espace clavardage de la plateforme numérique de la communauté
Satisfaction des membres	- Efficacité des communications avec les membres - Réponse aux besoins des membres - Pertinence des activités offertes - Difficultés rencontrées par la communauté et ce qui a été fait pour les surmonter - Cohérence entre le fonctionnement de la communauté et les valeurs sur lesquelles elle repose	- Nombre de communications - Taux de satisfaction des membres

⁷⁷ Encore une fois, il faut prendre en compte le fait que cet indicateur peut être directement influencé par les ressources disponibles (ETC), dans le cas où une libération est accordée aux personnes qui font partie à la communauté.

6.5 Sources d'information

Pour que l'évaluation de la communauté apprenante soit juste et complète, il est important non seulement de diversifier les types d'information auxquels on a recours, soit des données perceptuelles (données qualitatives) et factuelles (données quantitatives), mais aussi de varier les *sources* d'information pour tenir compte de différentes perspectives sur ce qui a été vécu. En ce qui concerne les données perceptuelles, il est préférable de sonder les différentes « parties prenantes », c'est-à-dire « les personnes ou les organismes qui ont un intérêt dans ce qui sera appris et dans ce qui sera fait d'une évaluation » (Delahais, Devaux-Spatarakis et al., 2021, p. 405) : « Lorsque les parties prenantes ne sont pas impliquées, les conclusions de l'évaluation risquent d'être ignorées, critiquées ou rejetées, car elles ne répondent pas aux questions que se posent les parties prenantes ou sont éloignées de leurs valeurs. Après avoir été impliquées dans l'enquête, les parties prenantes peuvent aider à exécuter les autres étapes » (2021, p. 406). Les groupes suivants sont concernés :

- Les personnes impliquées dans le fonctionnement de la communauté (p. ex. la direction, l'équipe responsable de la coordination et de l'animation);
- Les individus desservis ou touchés par la communauté (p. ex. les membres);
- Les principaux utilisateurs et utilisatrices de l'évaluation (p. ex. la direction, l'équipe responsable de la coordination et de l'animation) (Delahais, Devaux-Spatarakis et al., 2021).

Dans le cas de l'évaluation de la communauté apprenante d'un collège, les groupes suivants sont à considérer :

- Les membres de la communauté : ils sont les plus à même de témoigner des apprentissages individuels et collectifs qui ont été réalisés; ils peuvent témoigner de leurs motivations, de leurs défis, de la dynamique de groupe, de la clarté des communications, de l'efficacité des outils fournis, etc. Il s'agit de consulter les membres qui ont participé activement et de façon régulière, ainsi que les membres qui ont été en retrait ou qui ont abandonné la démarche pour connaître les causes de leur désengagement;
- L'équipe responsable de la communauté : par son rôle central dans la création, la coordination et l'animation, elle peut témoigner de toutes les étapes réalisées et de l'évolution de la dynamique de groupe;
- La direction : elle est en mesure d'évaluer l'alignement des activités de la communauté sur les objectifs organisationnels et les priorités stratégiques, d'évaluer la disponibilité des ressources, etc.;
- Les conseillères et conseillers pédagogiques qui ne sont pas directement impliqués dans la communauté : étant donné leur rôle d'accompagnement du personnel enseignant, ces personnes sont en mesure de témoigner de l'évolution de la nature des consultations pédagogiques du personnel enseignant (en respectant les règles de confidentialité établies au collège) et, de façon globale, du développement des compétences professionnelles du personnel enseignant;
- Les étudiantes et les étudiants : bénéficiaires ultimes des activités de la communauté, celles-ci et ceux-ci peuvent témoigner, dans certains cas, de l'effet des apprentissages réalisés par les membres de la communauté (p. ex. dans le cas d'une communauté de pratique pour les « profs pivots de première année », les étudiantes et étudiants peuvent être interrogés à la fin de la première session ou de la première année de leur programme à propos de l'efficacité des actions du personnel enseignant à leur égard, ou être interrogés à la fin de leur deuxième ou troisième année de façon à ce qu'ils et elles aient le recul nécessaire pour comprendre l'impact de l'accompagnement reçu à leur arrivée au collège);
- Toute autre personne ayant fourni un soutien à la communauté (p. ex. technopédagogue en soutien à la communauté).

6.6 Outils de collecte de données

Le choix des outils de collecte de données dépend des objectifs, de la nature des informations recherchées (quantitatives ou qualitatives) et des ressources disponibles :

- Les questionnaires⁷⁸ : ils permettent de récolter des données qualitatives ou quantitatives rapidement auprès d'un grand nombre de personnes (p. ex. Microsoft Forms, SurveyMonkey, etc.); ils sont simples à utiliser et facilitent l'analyse statistique en réunissant les réponses dans un fichier Excel et en permettant une représentation visuelle des résultats.
- Les entrevues individuelles, en présence ou en ligne : elles permettent d'obtenir des informations élaborées sur les attentes et les perceptions des personnes impliquées, avec la possibilité de poser des questions supplémentaires si des aspects doivent être éclaircis, ce qui permet de comprendre des situations complexes.
- Les groupes de discussion, en présence ou en ligne : ils permettent de susciter des interactions entre les personnes pour explorer différentes perceptions ou idées, de manière à éclaircir certains aspects, à discerner le point de vue partagé par le plus grand nombre ou à faire émerger une solution créative à une difficulté rencontrée.
- Les observations directes : elles sont efficaces pour comprendre le contexte et faire des liens entre différents indicateurs. À cet égard, des grilles d'observation peuvent être utiles pour noter des observations sur des indicateurs spécifiques (p. ex. interactions et entraide entre les membres).
- Les journaux de bord, individuels ou collectifs, papiers ou électroniques : ils offrent des informations élaborées sur les perceptions, les expériences et les apprentissages réalisés⁷⁹.
- Les analyses documentaires (p. ex. analyse des échanges en ligne entre les membres, des notes de rencontres, etc.) : elles donnent des informations sur l'évolution des activités et les ajustements réalisés en cours d'implantation.
- Les histoires ou récits d'apprentissage des membres : ils permettent de comprendre les liens parfois subtils entre l'expérience vécue au sein d'une communauté, ce qu'une personne en a retenu, ce qu'elle en a fait et l'effet sur sa pratique (voir « *value-creation stories* », dans Wenger-Trayner et al., 2023, p. 213-214).
- Les analyses de données : elles fournissent une mesure objective des activités de la communauté (p. ex. taux de participation, nombre de consultations de la plateforme numérique, taux de réussite des étudiantes et étudiants, etc.). Il peut en outre être utile de comparer une valeur première et une valeur nouvelle.

Les outils de collecte doivent être construits à partir de ce qui est prévu dans le plan d'évaluation (voir l'exemple à [l'annexe VII](#)), en adaptant le vocabulaire aux personnes visées (ou en définissant ce qu'on entend par certains termes) et en testant les outils au préalable. Enfin, il est essentiel de respecter des principes éthiques, par exemple en ce qui a trait au consentement des personnes impliquées (laisser les personnes ciblées par la collecte libre de participer ou non), à la protection des renseignements personnels⁸⁰ ainsi qu'à la confidentialité de certaines informations (assurer au moins l'anonymat des personnes participantes), en cohérence avec ce qui a été convenu avec les membres de la communauté⁸¹.

⁷⁸ Des membres du Réseau des répondants et répondantes des données de la réussite (Réseau Repstats) ont développé une [Formation sur les bonnes pratiques en matière de sondages](#) qui peut être utile pour l'élaboration de questionnaires.

⁷⁹ Rappelons qu'il est important de s'entendre avec le groupe dès le début des activités sur les informations utilisées pour l'évaluation de la communauté et de respecter toute entente de confidentialité.

⁸⁰ La Fédération des cégeps a publié le [Guide concernant la protection des renseignements personnels et le partage d'information au collégial](#) (2023a).

⁸¹ Par ailleurs, en évaluation, certaines pratiques sont privilégiées pour soutenir l'équité, la diversité et l'inclusion (EDI). À ce sujet, la [Société canadienne d'évaluation](#) donne quelques points de repère et ressources en ligne.

Bref, une évaluation dont l'intention est claire et dont les étapes sont prévues dès la création du groupe a plus de chance d'être cohérente et de contribuer à ce que la valeur de la pratique soit reconnue par toutes les personnes impliquées. En effet, l'évaluation de l'efficacité et de la santé d'une communauté apprenante demande un minimum de planification, sans toutefois nécessiter un travail titanesque. Il s'agit de bien cibler ce qu'on veut observer comme résultats (ce qui implique des choix parce qu'on ne peut tout évaluer), et d'opter pour une méthodologie simple et efficace, adaptée aux indicateurs retenus. Tout au long du processus, il faut se rappeler les défis associés à l'évaluation d'une communauté apprenante, qui impliquent quelques principes à respecter, notamment la prise en compte du processus d'apprentissage des participantes et des participants qui se déploie dans le temps et dont les manifestations ne sont pas toujours bien visibles à court terme.

Conclusion

Puisque les communautés apprenantes sont reconnues pour être des leviers de développement et d'engagement professionnels, nous avons voulu offrir aux directions des collèges, au personnel enseignant et aux personnes conseillères pédagogiques des points de repère pour l'analyse des besoins ainsi que pour la mise en place, l'animation, la facilitation et l'évaluation des retombées d'une communauté apprenante, le cas échéant. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur des fondements théoriques, des approches éprouvées dans les collèges et notre propre expérience en organisation et en animation de CdP.

Considérant les ressemblances marquées entre les CdA et les CdP du réseau collégial et le fait que la mise en place d'une CdA précède souvent l'émergence d'une CdP, nous avons réuni ces deux types de communautés dans le même guide tout en clarifiant leurs spécificités ainsi que les conditions favorables à leur implantation et à leur développement, pour soutenir un choix éclairé. Cette prise de décision s'insère dans un processus structuré et itératif de quinze étapes, qui débute avec l'analyse du contexte organisationnel et des besoins en passant par la clarification des objectifs et la validation institutionnelle, jusqu'à l'animation des rencontres et l'évaluation des activités. Par ailleurs, nous n'insisterons jamais assez sur le fait que la communication entre les parties prenantes sur les attentes est essentielle à chacune de ces étapes.

Des principes d'animation et de facilitation ont également été présentés, en faisant ressortir leurs avantages pour le développement de la collaboration et de la pratique réflexive. Une attention particulière a été portée aux rôles à répartir entre les membres, et plus particulièrement aux avantages de *faciliter* les échanges en plus de les *animer*, pour que surgissent de nouvelles manières d'être et de faire, voire de nouveaux savoirs expérientiels et collectifs. Qui plus est, nous avons proposé un déroulement trimestriel et annuel en cinq étapes et des méthodes d'animation pour orienter les personnes responsables de la communauté apprenante dans la planification et l'animation des activités, afin de favoriser la mobilisation des membres et la structuration des échanges. Diverses pistes de réflexion concernant l'intégration et l'utilisation de la technologie et des outils numériques ont également été explorées pour soutenir la dynamique d'apprentissage en continu, lors des rencontres (qu'elles soient en présence, en ligne ou comodales) et entre les rencontres.

Enfin, nous avons voulu donner des repères pour que la valeur des communautés apprenantes soit reconnue grâce à une démarche d'évaluation rigoureuse et cohérente, planifiée dès la création de la communauté. À cet effet, une approche évaluative structurée a été proposée, permettant de vérifier l'alignement des résultats et des retombées par rapport aux objectifs de la communauté, d'ajuster les pratiques pour optimiser les apprentissages et d'assurer la pérennité ou la transformation de la communauté apprenante.

Rappelons que la mise en œuvre d'une communauté apprenante ne saurait se limiter à l'application d'un modèle fixe et pré-établi. En effet, la démarche doit être dynamique, itérative, ancrée dans la réalité institutionnelle et ajustée aux besoins spécifiques des parties prenantes. Ainsi, il a été recommandé de s'appuyer sur la flexibilité et l'adaptabilité à chaque étape du processus, de façon à ce que les personnes impliquées progressent collectivement au fil des apprentissages réalisés et des défis rencontrés. En somme, en favorisant des espaces de réflexion propices au déploiement d'une intelligence collective, à l'innovation et au développement continu des pratiques professionnelles, la mise en place méthodique (et flexible) d'une communauté apprenante, son animation soigneusement planifiée (et ouverte aux idées émergentes) et son évaluation rigoureuse (et cohérente avec les intentions de départ) peuvent certainement contribuer à ce que le développement professionnel des actrices et des acteurs du réseau collégial soit au service de la réussite des étudiantes et des étudiants.

Annexe I — Indicateurs de cohésion sociale et de productivité⁸²

En portant attention à des comportements spécifiques, il est possible d'obtenir des indications sur la cohésion sociale et la productivité (en lien avec les résultats souhaités) d'une communauté apprenante. Ces indicateurs permettront, par exemple, de mieux « lire » le contexte social d'interaction et le niveau de maturité de la communauté ([voir la section 4.5](#)) d'une part et, d'autre part, donneront l'occasion de repérer des indices d'engagement (ou de désengagement) et de satisfaction (ou d'insatisfaction) qui aideront l'ajustement de certaines interventions en plus de certains modes d'animation pouvant favoriser un environnement optimal pour la collaboration. On peut ainsi intervenir avec justesse plus facilement, en étant au fait de ces indicateurs comportementaux. Avance-t-on de manière optimale ensemble ? Est-ce que l'on devrait porter attention à certains indices qui pourraient expliquer un manque de solidarité, de cohésion ou de résultats concrets ? Que peut-on communiquer aux membres, en vue de favoriser l'émergence de réflexions porteuses de sens ? Voilà autant de questions qui permettront à la personne responsable de l'animation de la communauté de prendre soin de sa cohésion groupale/sociale.

Cohésion sociale et productivité⁸³

Plusieurs recherches sur les groupes restreints⁸⁴ démontrent des corrélations positives entre la cohésion d'un groupe et sa capacité à être productif. Qui plus est, la cohésion sociale dans un groupe revêt une importance toute particulière face à des tâches d'une certaine complexité. En effet, plus la tâche est complexe et requiert une forme d'interdépendance entre les membres, plus la cohésion aura une influence positive sur la performance du groupe et sa capacité de produire des résultats (Sidorenkov et Borokhovski, 2023). De plus, ces recherches donnent à penser :

- Que les groupes dont les membres se connaissent déjà avant de se réunir autour d'une tâche réussissent généralement mieux à résoudre une situation problème;
- Qu'une performance accrue est généralement liée à des mécanismes d'interdépendance entre les membres, soit des échanges actifs et coopératifs, ainsi que des propos précis et cohérents;
- Que la productivité risque d'être affectée par des échanges évasifs et inconsistants (qui indiquent une envie d'être ailleurs ou un désengagement) ainsi que par du contenu abstrait et sans lien précis avec la tâche ou le projet.

En somme, de nombreux liens existent entre la cohésion sociale d'un groupe et sa productivité, surtout face à des tâches d'une certaine complexité. Pour mesurer et témoigner de la cohésion sociale du groupe, on tentera d'observer des indicateurs d'affiliation comportementaux.

⁸² Les informations qui figurent dans cette annexe sont adaptées des guides de fonctionnement destinés à des groupes de travail constitués dans les CdP de la Fédération des cégeps. Ces guides sont présentement réservés à un usage interne.

⁸³ Cette sous-section s'inspire de nombreuses recherches sur les groupes restreints, dont celles de Harper et Asklings (1980), Bormann (1988), Forrester et Tashchian (2006), Anzieu et Martin (2013) et Sidorenkov et Borokhovski (2023).

⁸⁴ La notion de « groupe restreint » a été créée et développée par le psychologue américain Kurt Lewin (1890-1947). En cohérence avec les travaux de Lewin, Anzieu et Martin (2013) suggèrent qu'un groupe restreint soit composé d'environ six à treize individus. Au-delà de ce nombre, la cohésion sociale est généralement moins forte, en raison de la diminution d'une perception individualisée entre chaque membre et d'une réduction des interactions interindividuelles. Ainsi, vu la taille variable des CdA et des CdP, il convient de spécifier que les indicateurs de fonctionnement optimal et de cohésion présentés dans cette section peuvent effectivement être repérés dans un grand groupe (ou dans les sous-groupes d'une communauté) afin d'observer des phénomènes d'affiliation entre les membres, en gardant à l'esprit que leur validité première s'applique à des groupes restreints.

Indicateurs d'affiliation

Les indicateurs d'affiliation représentent des comportements à repérer pour savoir si les membres collaborent de façon fluide et si le climat social est favorable au développement et à la montée en autonomie de la communauté apprenante. Lorsque ces indices sont présents et qu'une certaine fluidité est observée dans la manière dont les membres collaborent à l'atteinte d'une cible commune, il y a davantage de chances que le groupe soit productif.

Les indicateurs d'affiliation se déclinent en trois catégories : **les indicateurs cognitifs, affectifs et spatio-temporels**. Plus il est possible de repérer d'indicateurs de chaque type chez une majorité de membres, plus cela traduit un sentiment d'affiliation dans le groupe et d'une communication considérée comme « efficace » (Borman, 1988). L'une des façons d'utiliser ces **indicateurs d'affiliation** est simplement de les rendre explicites pour le groupe, en guise d'encouragement. Par exemple, en fin de rencontre, il peut être utile d'informer les membres du groupe que leur manière de se féliciter entre eux, de nommer de façon bienveillante leurs désaccords ou encore d'user d'humour et de blagues indique un fonctionnement relationnel sain, et prédit une possibilité de productivité. Par ailleurs, pendant une rencontre, si le groupe dérive temporairement de la tâche pour parler d'un autre sujet (p. ex. blague entre les membres) et qu'il revient rapidement au contenu initial, la personne qui facilite la conversation (ou tout membre du groupe) pourrait souligner positivement ce bref écart, qui témoigne d'une certaine maturité et d'une forme de résilience dans le groupe (voir les indicateurs spatio-temporels ci-dessous).

Indicateurs cognitifs

Certains indicateurs d'affiliation observables sont d'ordre cognitif, c'est-à-dire qu'ils passent par des processus d'ordre rationnel (traitement de l'information) :

- Reconnaissance des apports mutuels, p. ex. *Merci pour ta contribution à...*
- Fréquence à laquelle des membres ont le groupe à l'esprit entre les rencontres, p. ex. *J'ai pensé à notre projet pendant la fin de semaine et...*
- Demandes d'informations entre les membres, p. ex. *Où puis-je trouver X ?*
- Manifestations ouvertes et collaboratives des désaccords, p. ex. *Je pense différemment, peut-être que nous pourrions penser à...*
- Échanges sur des contenus non reliés à la tâche, p. ex. *Comment s'est passée ta fin de semaine en famille ?*
- Présence de blagues, allusions à des dramatisations ou à des métaphores, p. ex. *On sait bien que X te taquine, il fait ça quand il veut éviter tes questions !*
- Recherche de conseils, p. ex. *Est-ce que l'une d'entre vous saurait si...*

Indicateurs affectifs

D'autres indicateurs d'affiliation témoignent de l'affection et de la solidarité des membres sur le plan émotionnel. On parlera ici du climat ou de la dimension affective des relations :

- Manifestations d'attention ou d'approbation : hochements de tête ou manifestations explicites telles que *C'est une excellente idée* ou *J'aime ce que tu dis, etc.*
- Soutien affectif entre les membres, p. ex. *Nous sommes sensibles à ce que tu vis sur le plan personnel et au fait que tu as manqué de temps pour...*
- Coopération et entraide, p. ex. *As-tu besoin d'aide pour réaliser X ?*
- Rencontres ou commentaires désinhibés, p. ex. *On sait bien ! Tu es toujours sur le piton, toi, le matin !*

- Commentaires positifs des membres sur leur appartenance au groupe (rires, sourires, manifestations d'appréciation ou de contentement de faire partie du groupe)
- Attrait des activités pour les membres, p. ex. *Ce sujet me passionne réellement...*
- Type d'interdépendance entre les membres (plus de coopération et moins de compétition, observable par une écoute empathique et moins de désir de « gagner son point » ou de s'approprier une tâche de manière contrôlante).

Indicateurs spatio-temporels

Enfin, certains indices concernent les dimensions de l'espace et du temps. Ces indices témoignent généralement du niveau d'engagement et de proximité relationnelle :

- Réduction de la distance physique entre les membres (pour les rencontres en présence : lien entre le fait de se sentir proche de l'autre et la distance physique);
- Tolérance à une légère désorganisation face à la tâche (certaines personnes se permettent d'être « indisciplinées » par moments, sans altérer la qualité du travail);
- Assiduité et ponctualité aux rencontres;
- Présence aux rencontres ou avis aux membres si une personne s'absente;
- Lors d'une absence, souci des membres de s'assurer de la prise en charge de leurs fonctions (responsabilité).

Indicateurs d'un possible manque de cohésion

Tout en tenant compte de certaines limitations imposées par le travail en virtuel (moins d'échanges informels, moins de temps avant ou après les rencontres, impossibilité d'entretenir des conversations « chuchotées » pendant une réunion, etc.), certains indices comportementaux peuvent témoigner d'un manque de cohésion, surtout s'ils sont observés de façon répétée et continue dans le temps :

- Conversations décousues, ponctuées d'arrêts, de bâillements, de soupirs;
- Indications d'empressement à terminer la réunion;
- Limitation du contenu des échanges, strictement en lien avec la tâche ou le travail (pas de conversations informelles);
- Manifestations d'ennui et de manque d'intérêt (faire autre chose, regarder ailleurs, sembler absent ou éviter de participer);
- Manifestations non verbales des désaccords (froncer les sourcils, se renfrogner, se reculer physiquement en ayant un air irrité, etc.);
- Politesse excessive : les interactions semblent très formelles ou inhibées.

Lorsque l'on repère l'un ou l'autre de ces indices, il peut être suggéré de rendre explicites certaines de ces observations, sans blâmer qui que ce soit, le tout dans le but d'ouvrir une conversation sur la cohésion sociale. Par exemple, en début de rencontre, il peut être approprié de se référer à des observations de rencontres précédentes, de façon bienveillante. Voici une formulation possible :

- On sait que notre cohésion en tant que groupe est importante pour collaborer de façon optimale. Cela fait quelques fois que nous observons certains indices qui nous laissent peut-être croire que quelque chose doit être clarifié ou nommé, pour que toutes et tous se sentent réellement confortables dans leur participation. Notamment, certains retards et absences, pour lesquels nous n'avons pas été avisés, nous préoccupent. Qu'avons-nous possiblement besoin de nous dire ou d'ajuster ?

Ce type d'intervention vise à ouvrir le dialogue sur la manière d'être ensemble ou de clarifier certains aspects en lien avec la tâche, la manière de fonctionner ou même les relations entre les membres. Par ailleurs, si des indices d'un manque de cohésion surviennent pendant une rencontre (p. ex. silences prolongés ou apathie dans la participation), il peut être porteur d'explicitation cette observation et de ramener le groupe vers une cible commune, en posant certaines questions. Par exemple :

- Est-ce possible qu'on ne comprenne pas toutes et tous de la même manière la tâche à laquelle nous travaillons, en ce moment ? Qu'avons-nous besoin de clarifier ensemble ?
- Voulez-vous que l'on revienne à l'objectif de cette rencontre, qui est de...
- Qu'est-il pertinent de nommer ou de faire à ce moment-ci de la conversation, pour aller de l'avant, vers notre cible commune ?

Le simple fait de rendre visibles des indices d'un manque de cohésion et d'ouvrir le dialogue peut permettre d'atténuer certains effets indésirables, en plus de ramener le groupe dans un état de conscience de la cible commune, ce qui peut aider à la productivité.

Annexe II — Méthode *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL)

La méthode ***Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL)**, utilisée dans certaines communautés apprenantes du réseau collégial (Fédération des cégeps, 2023c, p. 7-8), peut soutenir le développement de la pratique réflexive (voir la section 4.1) du personnel enseignant et la prise de décisions appuyée sur la recherche. Dans le cadre d'une démarche SoTL, l'enseignante ou l'enseignant :

- « Se focalise sur les étudiants et leurs apprentissages dans des contextes disciplinaires et pédagogiques spécifiques;
- S'inscrit dans un processus systématique de mise en œuvre, d'analyse et d'évaluation d'un devis renseigné par la recherche (*evidence-based*);
- Propose une contribution au développement des connaissances sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage à travers la réflexivité, la documentation, la publication et la révision par les pairs » (Felten, 2013; O'Brien, 2008, dans Lison, 2020, p. 30).

Les **six étapes itératives de la démarche SoTL** sont les suivantes (Bélisle, Lison et Bédard, 2016, dans Lison, 2020, p. 30) :

1. Analyse de la pratique : identification d'un aspect de l'enseignement ou de l'apprentissage qui nécessite une amélioration et explicitation des éléments contextuels qui entrent en jeu;
2. Appropriation de connaissances : acquisition de connaissances théoriques et pratiques en lien avec les enjeux identifiés, puis élaboration d'un cadre de référence;
3. Conception du changement : adaptation ou création d'une pratique (p. ex. un scénario didactique ou pédagogique) à partir du cadre de référence produit à l'étape 2 pour améliorer l'enseignement ou l'apprentissage;
4. Implantation du changement : mise en œuvre de la pratique et ajustements (s'il y a lieu);
5. Évaluation du changement : récolte de données sur les résultats et les retombées de la pratique mise en œuvre, puis mesure de son efficacité (atteinte ou non des objectifs);
6. Communication du changement : diffusion des résultats et des apprentissages faits dans le cadre de la démarche SoTL auprès des pairs, puis demande de rétroaction pour améliorer la pratique.

Ces étapes sont numérotées pour plus de clarté, mais elles gagnent parfois à être combinées ou revisitées. Par exemple, il est utile que l'évaluation du changement soit planifiée en amont et que des données soient récoltées à différents moments du processus. Ces différentes étapes impliquent que le parcours SoTL puisse s'échelonner sur plusieurs sessions. Il est donc plus approprié dans le contexte d'une communauté de pratique que dans celui d'une communauté d'apprentissage.

La méthode SoTL permet de répondre aux besoins concrets du personnel enseignant par la collaboration nécessaire entre pairs (Bishop-Clark et Dietz-Uhler, 2012, dans Fédération des cégeps, 2023c, p. 8) : les échanges sont présents tout au long du processus et ils sont fondamentaux à l'étape de la communication du changement (étape 6). Il est d'ailleurs connu que **la composante collective et le travail collaboratif entre enseignantes et enseignants, combinés à une réflexion critique individuelle, représentent de puissants leviers d'amélioration** (Fullan et Quinn, 2018; Lavoie, 2021).

Annexe III — Cible commune, production et solidarité

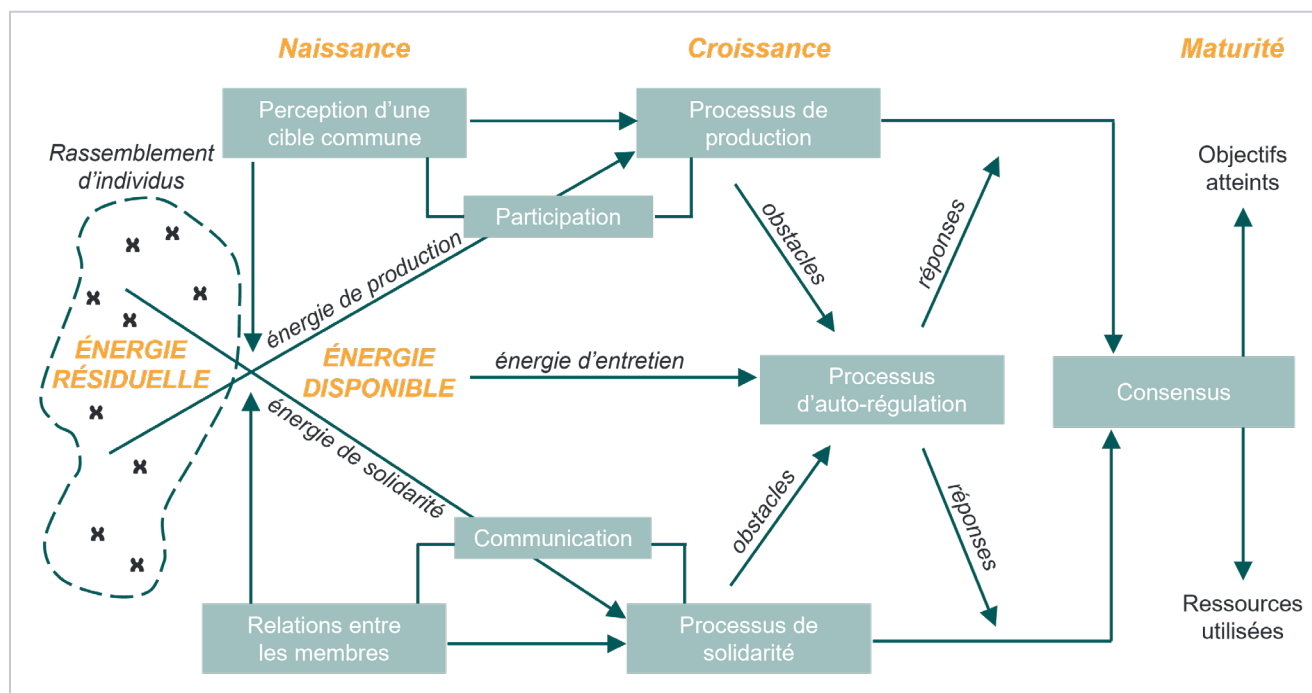
Au moment de démarrer la communauté apprenante, après les étapes initiales de mise en place ([voir la section 3](#)), les membres de la communauté sont invités à clarifier **une cible commune** ([voir la section 4.3](#)), cette dernière étant « le premier élément essentiel à la naissance du groupe », selon St-Arnaud (2002, p. 13). Alors que l'objectif général ou le but, selon St-Arnaud (2002), exprime une intention ou une finalité, la cible commune correspond à « un énoncé de résultats désirés dans un délai déterminé » et à « un point d'arrivée par rapport à une situation actuelle » (St-Arnaud, 2002, p. 13). La cible commune correspond donc au **résultat spécifique** visé par l'ensemble de la communauté⁸⁵, issu de la mise en commun des objectifs individuels de ses membres. Elle est donc plus précise que l'objectif général de la communauté et permet de mobiliser les membres de manière concrète. Ainsi, il convient de **prendre le temps** de bien la circonscrire en début de parcours.

Une fois rassemblés autour d'un domaine d'activité commun ou d'une thématique et d'un objectif général, les membres cheminent ensemble vers l'atteinte d'une cible plus spécifique, qu'elle ait été clairement établie avec le groupe... ou non ! C'est d'ailleurs souvent là que le bât blesse : lorsque la cible commune n'est pas clairement définie collectivement, les membres de la communauté peuvent rapidement se démotiver, se désolidariser (en poursuivant un objectif personnel plutôt que collectif), faire du sur-place, vivre de la confusion ou même de la frustration (St-Arnaud, 2002). Ainsi, dans l'optique de fédérer les membres et de donner un sens commun à leur participation, la communauté aura intérêt, assez tôt dans le processus, à se doter intentionnellement de cette cible commune, qui justifie d'ailleurs l'existence du groupe⁸⁶. Enfin, il est important que la cible commune concerne *objectivement* les membres, et qu'elles et ils *se sentent* concernés par elle (St-Arnaud, 2002). Ainsi, le groupe peut naître, croître et évoluer de manière optimale (St-Arnaud, 2002), lui permettant de se développer naturellement à travers différentes phases de maturité ([voir la section 4.5](#)).

De plus, il convient de préciser que « la perception d'une cible commune ainsi que les relations qui s'établissent entre les membres par rapport à cette cible sont génératrices d'énergie » (St-Arnaud, 2002, p. 30). Lorsque des individus se rassemblent, cette « énergie » dite résiduelle donne vie à deux processus de groupe fondamentaux et qui s'influencent (voir figure 6 à la page suivante) : **la production et la solidarité** (St-Arnaud, 2002, p.70). D'une part, l'énergie de production favorise la participation active (collaboration) et la progression des membres vers l'atteinte de la cible commune (intérêts individuels et collectifs). D'autre part, l'énergie de solidarité concerne notamment la qualité des relations entre les membres, la cohésion sociale et le niveau de confort relationnel (St-Arnaud, 2002). Ces processus fondamentaux permettent de rendre visibles deux phénomènes motivationnels inhérents à l'apprentissage en communauté, évoqués précédemment : l'intérêt des membres à se développer professionnellement (en lien avec l'énergie de production) et l'intérêt accordé à la dimension socioaffective et au climat social, pour briser la solitude (en lien avec l'énergie de solidarité). En somme, la cible commune donne un sens (une signification et une direction) à la participation des membres dans la communauté, ce qui favorise un alignement collectif et une cohérence lors des échanges, augmentant en retour le potentiel d'efficacité et d'atteinte des objectifs (inspiré de Harper et Askling, 1980, et de St-Arnaud, 2002).

⁸⁵ Dans le cas d'une CdP, si la communauté est de très grande taille et que des sous-groupes de travail y sont constitués, il sera recommandé qu'une cible commune soit clarifiée pour chaque sous-groupe.

⁸⁶ La cible commune justifie les ressources nécessaires à l'existence du groupe (p. ex. le temps que lui consacrent un nombre X de personnes et les moyens dont elles ont besoin) dans une logique d'« équilibre des ressources » (St-Arnaud, 2002, p. 13).

Figure 6 — Modèle de développement du système-groupe⁸⁷

En somme, le groupe constitue une structure sociale qui évolue et qui est notamment forgée par le biais des motivations individuelles et collectives, soit le « pourquoi » de la participation, en lien avec la cible commune, ainsi qu'à travers les liens affectifs qui existent entre les membres (niveau plus ou moins grand de proximité, de confiance et de sécurité) (St-Arnaud, 2002; Campos, 2006). Ainsi, une meilleure compréhension de ces motivations en lien avec la cible commune (pôle de productivité) et des niveaux de proximité et d'intimité qui unissent les membres d'une communauté apprenante (pôle de solidarité) peut aider la ou les personnes responsables de l'animation à accompagner, avec plus de justesse, les membres dans leur développement⁸⁸.

⁸⁷ Ce schéma est une adaptation visuelle de celui présenté dans St-Arnaud (2002, p. 70).

⁸⁸ St-Arnaud est étudié en profondeur dans deux activités du MCPC à Performa, soit le DVP829 et le DVP830. Les CP ou tout personnel pédagogique de collège peuvent s'y inscrire pour approfondir respectivement l'approche collaborative au sein d'un groupe selon sa maturité et l'efficacité professionnelle (notamment par l'analyse d'un dialogue comme dans un atelier praxéologique).

Annexe IV — Exemple de déroulement d'une rencontre de cycle de développement⁸⁹

Durée	Séquence d'animation
5 min.	ACCUEIL Accueillir les membres et informer du déroulement de la rencontre ou à propos d'éléments logistiques
20 min.	ACTIVATION ○ Dimension affective : Brise-glace (5-10 min.) ○ Dimension cognitive (5-10 min) : - Activité en lien avec la rencontre précédente et les apprentissages antérieurs et, s'il y a lieu, avec le sujet qui a émergé ou qui a été déterminé (revoir la synthèse des apprentissages de la dernière rencontre ou la récolte et laisser de l'espace pour échanger à cet effet) - Activité en lien avec la cible commune et les objectifs individuels de chaque personne Question d'animation : <i>Quand vous prenez connaissance de cette synthèse, qu'est-ce que ça met en lumière comme besoin d'apprentissage, aujourd'hui ?</i>
10 min.	TRANSITION ○ Produire des idées, faire des liens entre la cible commune, les objectifs individuels de chaque personne, la synthèse et les questions qui émergent ○ En sous-groupes ou individuellement, en silence avec une musique d'ambiance (5-7 min) ○ Voter avec un outil de vote (par exemple avec la plateforme Miro) (2-3 min) Question d'animation : <i>De quoi veut-on parler aujourd'hui et de quelle façon (cible de la rencontre) ?</i>
55 min.	ÉLABORATION [Niveau Contenu] ○ Discussion sur le sujet choisi (cœur de la rencontre. ○ Échanges libres ou dans un format convenu (les membres se parlent entre eux, élaborent, se posent des questions, approfondissent le sujet, etc.) ○ Courte pause au moment opportun
20 min.	ORGANISATION [Niveau Contenant] ○ Discussion et rétroaction sur le fonctionnement et le contenu (récolte) Questions d'animation : <i>Qu'est-ce qui se dégage des échanges (amorcer la synthèse et conclusion, pour aller vers un prochain sujet) ? Quels sont les éléments qui pourraient être approfondis à la prochaine séance ? Quelles sont les questions qui restent en suspens et auxquelles nous aimerions répondre (prendre en note pour se préparer entre les séances) ?</i>
10 min.	CLÔTURE ○ Bref retour sur la cible de la rencontre et sur ce qui a été effectué ○ Activité de clôture permettant au groupe de faire un retour sur les volets contenu (en lien avec le sujet) et contenant (en lien avec le fonctionnement) Exemples : retour réflexif sur la matrice de collaboration, retour sur l'activité d'accueil (brise-glace), journal de pratique réflexive et autoévaluation des apprentissages, etc.
--	MOT DE LA FIN

⁸⁹ Cet exemple de plan de déroulement d'une rencontre (durée : deux heures) de cycle de développement (voir la section 4.3) est tiré d'un groupe d'apprentissage ayant œuvré dans l'une des communautés de pratique de la Fédération des cégeps. Cet exemple doit donc être adapté au contexte spécifique de la communauté apprenante ciblée.

Annexe V — Exemple de déroulement d'une rencontre de bilan des apprentissages⁹⁰

Durée	Séquence d'animation
5 min.	ACCUEIL Accueillir les membres et informer du déroulement de la rencontre ou au sujet d'éléments logistiques
25 min.	ACTIVATION - Dimension affective : Brise-glace (10 min.) Activité : « Bombe de gratitude » (bilan relationnel de l'année). Déroulement : - Pour chaque personne du groupe, inviter les membres à compléter un post-it autour des noms, qui indique ce que la personne a apporté au groupe (appréciatif, couleur unique de la personne, contribution) (4-5 minutes) - Chaque personne prend ensuite 1-2 minutes pour lire ce que les gens ont écrit à son sujet et prend le temps de recevoir pour soi, en plus de consulter ce qui a été écrit au sujet des autres membres du groupe - Pour les minutes restantes, à tour de rôle, chaque personne complète la phrase suivante en 30-45 secondes : <i>Pour moi, un ingrédient important qui a aidé notre cohésion de groupe est _____ (un mot, une image, un symbole, une onomatopée, etc.)</i> - Dimension cognitive (15 min) : - Retour sur la synthèse des apprentissages de la séance précédente (la personne ayant complété la synthèse présente son travail au groupe) - Conversation en groupe sur la synthèse. Exemple de question d'animation : <i>Quand vous prenez connaissance de cette synthèse, qu'est-ce que ça met en lumière comme apprentissage effectué, vis-à-vis du sujet du groupe ?</i>
5 min.	TRANSITION [Facultative] — Permet de faire le pont entre l'activation et l'élaboration
55 min.	ÉLABORATION [Niveau Contenu] - VOLET 1 : temps alloué au travail collaboratif pour finaliser la récolte à transmettre à l'ensemble de la communauté, selon les apprentissages en cours et la récolte souhaitée; conversation sur le sujet choisi (cœur de la rencontre) - VOLET 2 : retour sur la cible commune et les objectifs d'apprentissage individuels; inviter les membres à prendre des notes quant à un bilan de leurs apprentissages - VOLET 3 : passation d'un sondage pour faire un bilan de la démarche dans son ensemble (apprentissages, relations dans le groupe, fonctionnement, animation, etc.) en préparation de la conversation en groupe - Inclure une pause au moment opportun
20 min.	ORGANISATION [Niveau Contenant] - Discussion sur le fonctionnement et le contenu (récolte) - Demander aux participants de réfléchir aux questions pendant 5-7 minutes - Démarrer un chronomètre (si possible, visible par tous les membres). - Exemples de questions d'animation : <i>Après avoir complété ce sondage, y a-t-il autre chose que vous souhaiteriez mettre en lumière ?</i> <i>Quels liens faites-vous entre vos apprentissages de l'année et votre pratique professionnelle ?</i> <i>Quel apprentissage voulez-vous appliquer dans votre pratique en priorité ?</i> <i>Comment comptez-vous faire, quel pourrait être le premier prochain pas ?</i> <i>Aimeriez-vous poursuivre le travail collaboratif amorcé ? Avec les membres de ce groupe ?</i> À la fin, poser les questions à tour de rôle et demander aux membres de nommer ce qu'ils ont écrit, faire des liens, commenter
10 min.	CLÔTURE - Bref retour sur la cible de la rencontre et sur ce qui a été effectué - Activité de clôture permettant au groupe de faire un retour sur les volets contenu (en lien avec le sujet) et contenant (en lien avec le fonctionnement) - Exemples d'activités : retour réflexif sur la matrice de collaboration, retour sur l'activité d'accueil (brise-glace), autoévaluation des apprentissages, etc.
--	MOT DE LA FIN

⁹⁰ Cet exemple de plan de déroulement d'une rencontre (durée : deux heures) de cycle de développement (voir la section 4.3) est tiré d'un groupe d'apprentissage ayant œuvré dans l'une des communautés de pratique de la Fédération des cégeps. Cet exemple doit donc être adapté au contexte spécifique de la communauté apprenante ciblée.

Annexe VI — Stades de développement du groupe de Tuckman

Stades de développement du groupe restreint (Tuckman, 1965)⁹¹

1. **Formation** : c'est la période où le groupe se forme. On discute des motivations, de la raison pour laquelle on se rencontre. Les personnes se découvrent les unes et les autres, s'observent, explorent et imaginent ensemble diverses possibilités. Cette période est souvent caractérisée par une certaine inhibition, de la gêne et une retenue dans la participation, du moins de la part de certaines personnes.
2. **Confrontation** : en général, cette phase est plutôt courte. Certains désaccords et tensions peuvent survenir. Il s'agit du moment où les gens se découvrent davantage et osent révéler plus ouvertement leur point de vue. Cela peut engendrer certaines tensions. C'est généralement le moment où un certain leadership émerge et où le pouvoir est « négocié ». Les rôles se clarifient implicitement. La « couleur » du groupe devient plus claire.
3. **Maturation** : pour répondre aux possibles tensions et en prévenir de futures, les membres mettent en place des normes de fonctionnement. Cette phase engendre souvent une plus grande collaboration et un partage accru des connaissances. Les membres se sentent de plus en plus en sécurité. À force de travailler ensemble, le groupe parvient à établir des normes explicites de fonctionnement, plus fluides et stabilisantes. Le groupe développe sa vitalité et se dynamise.
4. **Productivité** : cette étape correspond à la période de productivité. Le groupe est plus autonome, les membres sont motivés et savent à quoi s'attendre du groupe; les échanges sont féconds, les activités sont animées et le groupe est efficace. Chaque personne sait ce qu'elle doit faire et ce qui est attendu d'elle. Ce stade de développement précède l'accomplissement du projet dans ses jalons les plus tardifs d'avancement. Si la phase de maturation a été bien balisée, la phase de productivité arrive généralement plus rapidement et favorise la concrétisation du projet.
5. **Transformation** : le projet est terminé, le groupe arrive à un point tournant. Poursuivre ? Aller vers un autre projet ? Changer de fonctionnement ? Se dissoudre ?

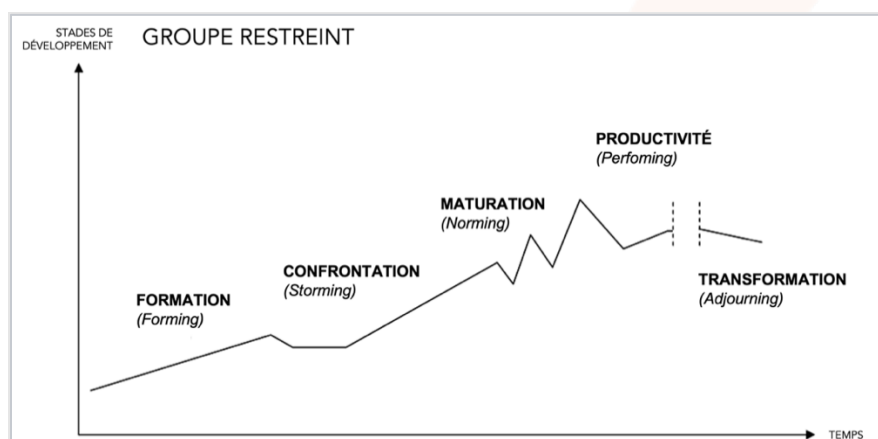


Figure 6 — Stades de développement du groupe de Tuckman

⁹¹ Les informations qui figurent dans cette annexe sont intégralement tirées des guides de fonctionnement des groupes de travail constitués dans les CdP de la Fédération des cégeps. Ces guides sont présentement réservés à un usage interne.

Annexe VII — Plan d'évaluation d'une communauté de pratique fictive des enseignantes et enseignants de première année⁹²

Critères	Objectifs ou résultats attendus	Indicateurs (Plusieurs informations peuvent être requises pour témoigner d'un résultat. Quelle information permettra d'apprécier l'atteinte de l'objectif ? Indiquer la valeur de départ, s'il y a lieu.)	Moyens de collecte de données (Comment obtenir cette information [indicateur] ? À quelle fréquence aller chercher cette donnée ? Qui est responsable de la documenter ? L'aide d'une personne peut-elle être requise ?)
Efficacité	Les enseignantes et enseignants développent des stratégies pédagogiques adaptées aux besoins des étudiantes et étudiants de première année	- Données perceptuelles (perceptions des enseignantes et enseignants pivots des effets de la communauté de pratique sur elles-mêmes et eux-mêmes) : - Connaissance des défis posés aux étudiantes et étudiants de première année - Capacité à reconnaître les comportements scolaires à risque et les signes de désengagement - Connaissance des stratégies à utiliser pour tenir compte de la diversité étudiante - Connaissance des services offerts aux étudiantes et étudiants - Perception de référer les étudiantes et étudiants vers les ressources adaptées à leurs besoins - Données perceptuelles de l'équipe d'animation de la communauté (conseillère ou conseiller pédagogique, « CP », et aide pédagogique individuel, « API ») (développement de stratégies adaptées par le personnel enseignant) - Taux de réussite des cours de première session	- Données à récolter auprès des enseignantes et enseignants pivots de première année à la session d'hiver (donc une fois la première session terminée), par une ou un CP qui n'est pas impliqué dans la communauté apprenante, pour assurer la neutralité : - Entrevues de groupe sur Teams et en présentiel (répartition en sous-groupes) - Enquête par questionnaire électronique (douze questions à choix de réponse et trois questions ouvertes). - Questionnaire avec trois questions ouvertes pour l'équipe d'animation
	Les enseignant(e)s font plus souvent des actions concertées	- Données perceptuelles (perceptions des enseignantes et enseignants pivots des effets de la pratique sur elles-mêmes et eux-mêmes) : - Fréquence et nature de la concertation entre les enseignantes et enseignants de première année - Nombre d'échanges avec les responsables des services aux étudiant(e)s. - Données perceptuelles de l'équipe d'animation de la communauté (CP et API) (nombre d'actions concertées)	- Données à récolter auprès des enseignantes et enseignants pivots de première année à la session d'hiver (donc une fois la première session terminée), par une ou un CP qui n'est pas impliqué dans la communauté apprenante, pour assurer la neutralité : - Entrevues de groupe sur Teams et en présentiel (répartition en sous-groupes) - Enquête par questionnaire électronique (douze questions à choix de réponse et trois questions ouvertes) - Questionnaire avec trois questions ouvertes pour l'équipe d'animation.

⁹² Le contenu de ce plan est inspiré de l'évaluation de la communauté de pratique des profs pivots du projet PAR (Cégep de Jonquière), qui a fait l'objet d'une fiche déposée dans le [Répertoire de pratiques à impact élevé du réseau collégial](#). Le gabarit du plan est inspiré de celui présenté dans la trousse [L'évaluation de mesures d'aide : instrumentation](#) (Fédération des cégeps, 2023b, p. 15).

Critères	Objectifs ou résultats attendus	Indicateurs (Plusieurs informations peuvent être requises pour témoigner d'un résultat. Quelle information permettra d'apprécier l'atteinte de l'objectif ? Indiquer la valeur de départ, s'il y a lieu.)	Moyens de collecte de données (Comment obtenir cette information [indicateur] ? À quelle fréquence aller chercher cette donnée ? Qui est responsable de la documenter ? L'aide d'une personne peut-elle être requise ?)
Santé	• Vitalité de la communauté	- Données perceptuelles (perceptions des enseignantes et enseignants pivots des effets de la communauté de pratique sur elles-mêmes et eux-mêmes) : - Utilité des interactions au sein du groupe (pertinence, niveau d'approfondissement, etc.) - Dynamique de groupe qui encourage les membres à prendre part aux conversations - Données perceptuelles de l'équipe d'animation de la communauté (CP et API) (mêmes indicateurs que ci-dessus) - Nombre de membres actifs (participant régulièrement aux activités et/ou participant activement en prenant la parole occasionnellement)	- Données à récolter auprès des enseignant(e)s pivots de première année à la session d'hiver (donc une fois la première session terminée), par un(e) CP qui n'est pas impliqué(e) dans la communauté apprenante, pour assurer la neutralité : - Enquête par questionnaire électronique (douze questions à choix de réponse et trois questions ouvertes) - Questionnaire avec trois questions ouvertes pour équipe d'animation
	• Satisfaction des membres	- Données perceptuelles (perceptions des enseignantes et enseignants pivots des effets de la communauté de pratique sur eux-mêmes et elles-mêmes) : - Efficacité des communications avec les membres - Réponse aux besoins des membres - Cohérence entre le fonctionnement de la communauté et les valeurs sur lesquelles elle repose	- Données à récolter auprès des enseignantes et enseignants pivots de première année à la session d'hiver (donc une fois la première session terminée), par une ou un CP qui n'est pas impliqué dans la communauté apprenante, pour assurer la neutralité : - Enquête par questionnaire électronique (douze questions à choix de réponse et trois questions ouvertes)

Annexe VIII — Bilan d'une communauté de pratique fictive des enseignantes et enseignants de première année⁹³

Éléments à considérer	Bilan
Nom de la communauté	Communauté de pratique des enseignantes et enseignants pivots de première année (2022-2023)
Résumé de la mise en œuvre de la communauté	Comme chaque année depuis 2018, les activités de la communauté de pratique visent à outiller les enseignantes et enseignants pivots tout en soutenant les échanges entre le personnel enseignant et professionnel. Les objectifs de la communauté sont le développement de stratégies pédagogiques adaptées à l'intégration des étudiantes et étudiants au collégial, la mise en œuvre d'actions concertées et adaptées aux étudiantes et étudiants de première année ainsi que la coconstruction de solutions novatrices face aux défis communs. Cette année, la communauté de pratique a regroupé dix-sept enseignantes et enseignants pivots et elle était animée par une CP et un API. Une rencontre hebdomadaire typique durait 1 h 30. Elle incluait la diffusion d'informations sur le cheminement scolaire des étudiantes et étudiants, sur les services et programmes offerts par les services à la population étudiante, sur leurs mécanismes d'accès, ainsi qu'un partage de pratiques liées à la pédagogie de première année, etc. Voici des exemples de thématiques touchées : défis de la transition, compétences scolaires, portrait de la population étudiante (SPEC-1), accueil et réalités des étudiantes et étudiants internationaux, soutien aux étudiantes et étudiants autochtones, pédagogie interculturelle, etc. Imprévus pris en compte en cours d'année : - Plusieurs étudiantes et étudiants de première année avaient des situations particulièrement complexes - La CP responsable a été en congé maladie pendant deux semaines, ce qui a eu des répercussions sur la planification des rencontres; deux réunions ont été annulées et l'API a pris en charge la planification de deux rencontres.
Résumé des résultats obtenus	Efficacité de la communauté Les résultats révèlent que les apprentissages de la grande majorité des enseignantes et enseignants sont favorables au développement de stratégies pédagogiques adaptées aux besoins des étudiantes et étudiants de première année. - Quinze enseignantes et enseignants sur dix-sept considèrent que la communauté leur a permis de mieux connaître les défis posés aux étudiant(e)s de première année; - Quatorze sur dix-sept affirment avoir une meilleure capacité à reconnaître les comportements scolaires à risque et les signes de désengagement; - Seize sur dix-sept ont une meilleure connaissance des stratégies à utiliser pour tenir compte de la diversité étudiante; - Les dix-sept ont une meilleure connaissance des services offerts aux étudiantes et étudiants; - Treize sur dix-sept ont la perception de recommander les étudiantes et étudiants vers les ressources adaptées à leurs besoins. En lien avec ce dernier élément, les réponses aux questions ouvertes et les entrevues révèlent que certains membres du personnel ont encore à développer leur capacité à analyser et à faire des liens par eux-mêmes entre les besoins observés chez une étudiante ou un étudiant en particulier, et la ou les ressources à prioriser pour cette personne, puisque souvent plusieurs défis se présentent pour elle simultanément. Par ailleurs, certains membres du personnel enseignant ne sentent pas encore assez outillés pour recommander eux-mêmes toutes les personnes aux bonnes ressources. Il faut dire que, cette année, plusieurs cas complexes se sont présentés. Aspect très positif à considérer : le réflexe de contacter des collègues pour en discuter semble bien installé. Les réponses données par l'équipe d'animation aux trois questions ouvertes vont dans le même sens. Par ailleurs, les résultats révèlent que les enseignantes et enseignants font plus souvent des actions concertées : - Les enseignantes et enseignants estiment appeler plus souvent leurs collègues professionnels des services aux étudiantes et étudiants qu'avant de participer à la communauté. La principale raison de concertation entre les enseignantes et enseignants de première année concerne la manière de répondre aux besoins des étudiant(e)s; - Quinze sur dix-sept estiment que la concertation a permis de travailler davantage en prévention auprès des étudiantes et étudiants plutôt qu'en réaction aux difficultés vécues. Les réponses données par l'équipe d'animation aux trois questions ouvertes vont dans le même sens. Quant à l'analyse des taux de réussite des cours de première session, elle révèle qu'ils sont stables.

⁹³ Cet exemple fictif est fortement inspiré de la communauté de pratique des profs pivots du projet PAR (Cégep de Jonquière), qui a fait l'objet d'une fiche déposée dans le [Répertoire de pratiques à impact élevé du réseau collégial](#). Un rapport d'évaluation complet de cette pratique (2023) est aussi disponible au Cégep de Jonquière.

Éléments à considérer	Bilan
	Santé de la communauté Les résultats révèlent une très bonne vitalité : • Dix-sept enseignantes et enseignants sur dix-sept apprécient la dynamique de groupe, qui encourage les membres à prendre part aux conversations; • Seize sur dix-sept sont actifs (participant régulièrement aux activités ou participant activement en prenant la parole occasionnellement); • Les enseignantes et enseignants sont satisfaits du niveau d'approfondissement, mais cinq sur dix-sept estiment que la discussion sur certains sujets pourrait parfois être poussée plus loin. À noter que ce sont les enseignantes et enseignants plus expérimentés qui expriment ce besoin. Globalement, la satisfaction des membres est élevée : • Quinze enseignantes et enseignants sur dix-sept estiment que les communications avec les membres sont efficaces; • Seize sur dix-sept estiment que la communauté répond aux besoins des membres; • Les dix-sept perçoivent une cohérence entre le fonctionnement de la communauté et les valeurs sur lesquelles elle repose. Les réponses données par l'équipe d'animation aux trois questions ouvertes vont dans le même sens. Piste d'amélioration Dans un esprit d'amélioration continue, on pourrait envisager de faire davantage d'études de cas collectives lors des rencontres en communauté de pratique pour approfondir et soutenir l'intégration des apprentissages, notamment pour aider les enseignantes et enseignants à augmenter leur capacité à référer les étudiantes et étudiants vers les ressources adaptées à leurs besoins. Cela permettrait possiblement de répondre aux besoins de certaines personnes de développer leur capacité à intervenir dans des cas plus complexes, dans les limites de leur champ d'intervention.
Plan de diffusion	Le plan d'évaluation et le bilan seront déposés à l'assemblée des responsables de la coordination départementale et à la commission des études. Le témoignage d'un enseignant (récit d'apprentissage) sera aussi joint aux documents (avec son accord) pour montrer les différentes étapes de sa progression et distinguer les apprentissages en cours de ceux qu'il a le projet d'appliquer dans le futur. Il est aussi prévu de faire une publication du bilan dans le rapport annuel.
Autres commentaires	

Médiagraphie

- Anzieu, D., & Martin, J.-Y. (2013). *La dynamique des groupes restreints* (2^e éd.). Presses Universitaires de France.
- Arcand, L., & Souffez, K. (2017, novembre). *La communauté de pratique : un outil pertinent : résumé des connaissances adaptées au contexte de la santé publique*. Institut national de santé publique du Québec.
https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2351_communaute_pratique_outil_pertinent_resume_connaissance.pdf
- Association québécoise du codéveloppement professionnel. (s.d.). *Le codéveloppement en résumé, c'est quoi ?* <https://www.aqcp.org/le-codeveloppement-en-resume-cest-quoi/>
- Baldwin, C. (1998). *Calling the Circle: The First and Future Culture*. Bantam.
- Bélec, C. (2024, printemps-été). Comprendre l'innovation pédagogique : au-delà d'une fin, un moyen pour dynamiser les milieux. *Pédagogie collégiale*, 37(3), 9-21.
<https://eduq.info/xmlui/handle/11515/39439>
- Bormann, E. G. (1988). *Effective small group communication* (4th ed.). Burgess Pub.
- Boudreault, H. (2010). *Une position pour le développement de la compétence professionnelle*. DIDAPRO - Didactique professionnelle. <https://didapro.me/2010/02/02/une-position-pour-le-developpement-de-la-competence-professionnelle/>
- Brown, J., Isaacs, D., & The World Cafe Community. (2005, 15 mai). *The World Cafe: Shaping Our Futures Through Conversations That Matter*. Berrett-Koehler Publishers.
- Buffet, N., & Moussay, S. (2024). Le travail collectif comme levier du développement professionnel des directions d'établissement scolaire : recension et perspectives de recherche. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 26(2), 74-93. <https://doi.org/10.7202/1114079ar>
- Campos, M. N. (2006). Des communautés de pratique aux communautés épistémiques. Dans Proulx, S., Poissant, L. & Sénécal, M. (dir.). *Communautés virtuelles : penser et agir en réseau* (pp. 319-334) Les Presses de l'Université Laval. https://books.google.ca/books?id=6r5t-Cmn3WwC&pg=PR7&hl=fr&source=gbs_selected_pages&cad=1#v=onepage&q&f=false
- Cégep de Limoilou. (2021). *Communauté de pratique sur la pédagogie inclusive — COPPI*.
https://fedcegeps.sharepoint.com/:b:/s/DAE-Communautes_Pratique_Espace_Public/EamArTA3SqBFkH6ajUapu2oBYAuDc2uIMYVVBI49kDF45q?e=d4zqf4
- Centre collégial de développement de matériel didactique. (s. d.). *Enseignement par les pairs (peer teaching)*. <https://aide.ccdmd.qc.ca/oas/fr/node/137>
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2020). L'apprentissage et l'aide par les pairs. *RIRE*. <https://rire.ctreq.qc.ca/realisations/apprentissage-et-aide-pairs-dt/>
- CommunAgir. (s. d.). *Café du monde*. <https://communagir.org/contenus-et-outils/communagir-pour-emporter/les-outils-d-animation/cafe-du-monde/>
- CommunAgir. (s. d.). *Fishbowl*. <https://communagir.org/contenus-et-outils/communagir-pour-emporter/les-outils-d-animation/fishbowl/>
- Cooperrider, D. L., & Whitney, D. (2005). *A Positive Revolution in Change: Appreciative Inquiry*.
<https://www.taosinstitute.net/files/Content/5692926/revolutioninchange.pdf>

- Corrigan, C. (s. d.). *Hosting in a hurry. Putting the Art of Hosting into practice. A quick reference for convening conversations that matter* (Version 1.1). Art of Hosting. <https://artofhosting.org/wp-content/uploads/2012/10/Hostinginahurryversion1.5ChrisC.pdf>
- Couturier, Y. (2000). L'inflation réflexive dans le courant praxéologique : indice de la reconstruction de l'idéologie professionnaliste. *Nouvelles pratiques sociales*, 13(1), 137-152. <https://doi.org/10.7202/000010ar>
- Cristol, D. (2017, 19 décembre). *La différence entre animation, facilitation et hosting : favoriser l'intelligence collective*. Thot Cursus : Formation et culture numérique. <https://cursus.edu/fr/11559/la-difference-entre-animation-facilitation-et-hosting>
- Deguire, A. (2022, juin). *Conception d'un modèle de communauté d'apprentissage comme dispositif de développement des savoirs visant l'adoption de pratiques inclusives chez les enseignantes et les enseignants au collégial* [Essai de maîtrise]. Université de Sherbrooke. https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/20277/dequire_annie_MEd_2022.pdf
- Delahais, T., Devaux-Spatarakis, A., Révillard, A., & Ridde, V. (2021). *Évaluation : fondements, controverses, perspectives*. Éditions Science et bien commun. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/evaluationanthologie/>
- Dionne, L., Lemyre, F., & Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2010-v36-n1-rse3870/043985ar>
- Fédération des cégeps. (2005). *L'évaluation des mesures d'aide à la réussite : guides*. Carrefour de la réussite au collégial. <https://reussitecollegiale.ca/ressource/evaluation-des-mesures-aide-a-la-reussite-guides/>
- Fédération des cégeps. (2021). *La réussite au cégep : regards rétrospectifs et prospectifs*. <https://fedcegeps.ca/autres/2021/10/la-reussite-au-cegep-regards-retrospectifs-et-prospectifs/>
- Fédération des cégeps. (2023a). *Guide concernant la protection des renseignements personnels et le partage d'informations au collégial*. <https://fedcegeps.ca/wp-content/uploads/2023/05/2023-03-17-daj-guide-protection-renseignements-personnels-et-partage-info-au-collegial.pdf>
- Fédération des cégeps. (2023b). *L'évaluation de mesures d'aide à la réussite : instrumentation*. Carrefour de la réussite au collégial & Réseau des répondants et répondantes des données de la réussite. <https://reussitecollegiale.ca/ressource/evaluation-de-mesures-aide-a-la-reussite-instrumentation/>
- Fédération des cégeps. (2023c). *Portrait et typologie des communautés de pratique et des communautés d'apprentissage du réseau collégial axées sur la pédagogie*. Carrefour de la réussite au collégial. <https://reussitecollegiale.ca/ressource/portrait-et-typologie-des-communautes-de-pratique-et-des-communautes-apprentissage-du-reseau-collegial-axe-es-sur-la-pedagogie/>
- Fédération des cégeps. (2025). *Formation sur les bonnes pratiques en matière de sondages*. Réseau des répondants et répondantes des données de la réussite. https://fedcegeps.sharepoint.com/:b:/s/DAE-Communautes_Pratique_Espace_Public/EdeRseLYYvxKqG3aqdXAGScBWNar8X0c6TUKrt0zr6jl9g?e=3EB48d
- Fédération des cégeps. (s. d.). *Attitudes et façons de faire qui facilitent la collaboration*. https://fedcegeps.sharepoint.com/:b:/s/DAE-Communautes_Pratique_Espace_Public/EdeRseLYYvxKqG3aqdXAGScBWNar8X0c6TUKrt0zr6jl9g?e=3EB48d
- Forrester, W. R., Jr., & Tashchian, A. (2006). Modeling the Relationship between Cohesion and Performance in Student Work Groups. *International Journal of Management*, 23(3), 458-464.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2018). *La cohérence : mettre en action les moteurs efficaces du changement en éducation*. Presses de l'Université du Québec.

- Hamel, C. (2009). *Determinants of Participation in an Online Community of Practice* [Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements Masters of sciences in E-business technologies]. Université d'Ottawa. <http://dx.doi.org/10.20381/ruor-12519>
- Harper, N. L., & Askling, L. R. (1980). Group Communication and Quality of Task Solution in a Media Production Organization. *Communication Monographs*, 47(2), 77-100. <https://doi.org/10.1080/03637758009376022>
- Harvey, J.-F. (2010). Comment favoriser le partage des connaissances ? Le cas des communautés de pratique pilotées. *Gestion*, 35(4), 73-80. https://www.researchgate.net/publication/269643361_Comment_favoriser_le_partage_des_connaissances_Le_cas_des_communautes_de_pratique_pilotees
- HEC Montréal. (s. d.). *La classe inversée*. Direction de l'apprentissage et de l'innovation pédagogique. <https://enseigner.hec.ca/pedagogie/classe-inversee/#types>
- Kaner, S., Lind, L., Toldi, C., Fisk, S., & Berger, D. (2007). *Facilitator's Guide to Participatory Decision-Making* (2nd ed.). Jossey-Bass. <https://www.storypikes.com/workshops/PDFs/Facilitators%20Guide%20to%20Participation%20by%20Sam%20Kaner%20with%20Lenny%20Lind-Catherine%20Toldi-Sarah%20Fisk%20and%20Duane%20Berger-2007.pdf>
- Langelier, L., & Centre francophone d'informatisation des organisations. (2005). *Travailler, apprendre et collaborer en réseau : guide de mise en place et d'animation de communautés de pratiques intentionnelles*. CEFRIO. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2006424>
- Laure, F. (2018). *Techniques d'animation : tous les outils pour réussir vos présentations, réunions, formations*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.laure.2018.01>
- Lecoq, J., & Lebrun, M. (2016). *La classe à l'envers pour apprendre à l'endroit : guide pratique pour débiter en classe inversée*. Presses universitaires de Louvain. <https://oer.uclouvain.be/jspui/bitstream/20.500.12279/346.2/10/98962-CahiersduLLL-1-2016-C1-C2-INT-C3-C4-WEB.pdf>
- Lemay, R. (2010). *Les méthodes pédagogiques utilisées pour construire un environnement d'apprentissage socioconstructiviste dans un cours en ligne en mode hybride : une étude de cas* [Mémoire de maîtrise]. Université Laval. <https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/thesescanada/vol2/QQLA/TC-QQLA-27586.pdf>
- Lemire, N., Souffez, K., & Laurendeau, M.-C. (2009). *Animer un processus de transfert des connaissances : bilan des connaissances et outil d'animation*. Institut national de santé publique du Québec. https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/1012_animertransfertconn_bilan.pdf
- Lison, C. (2020). De l'expert disciplinaire au professeur du collégial : se développer professionnellement à travers une démarche SoTL. *Pédagogie collégiale*, 33(4), 29-34. <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38089/lison-33-4-20.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Massuard, M., Guay-Dufour, F., & Lanoue, S. (2024). *Trousse pour évaluer les retombées de formations visant le développement de compétences en matière de santé mentale*. Observatoire sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur. https://osmees.ca/wp-content/uploads/2024/07/Trousse_OSMEES_VF_WEB.pdf
- Owen, H. (2008). *Open Space Technology: A User's Guide*. Berrett-Koehler Publishers.
- Parent, S., Desmeules Thériault, G., Néron, J. et Demers, S. (2025). *Relever les défis inter* en éducation : guide pour la mise en place de communautés de pratique interprofessionnelles et interordres*. Développé dans le cadre du projet Transitions réussies vers les études supérieures : un défi interordres. Université du Québec à Rimouski. <https://reseau.uquebec.ca/fr/transitions-reussies/ressources/pour-relever-les-defis-inter-en-education-guide-pour-la-mise-en-place-de-communautes-de-pratique-interprofessionnelles-et-interordres>

- Payette, A., & Champagne, C. (2002). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/groupe-codeveloppement-professionnel-573.html>
- Pulido, L., & Allaire, S. (2024). Proposition pour définir et mobiliser les « Pratiques efficaces reconnues par la recherche ». Dans T. Laferrière, D. Savard, M.A. Éthier, H. Makdissi, & S. Allaire (dir.), *Le PL23 et l'INEE : excellence ou standardisation en éducation ? Réserves et propositions d'universitaires* (p. 274-280). Périscope. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4855983>
- Revillard, A. (2023). *Méthodes et approches en évaluation des politiques publiques*. Éditions science et bien commun. <https://www.editionscienceetbiencommun.org/methodes-et-approches-en-evaluation-des-politiques-publiques/>
- Sabourin, N. et Lefebvre, F. (2017). *Collaborer et agir : mieux et autrement. Guide pratique pour implanter des groupes de codéveloppement professionnel*. Éditions Sabourin-Lefebvre.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Sidorenkov, A. V., & Borokhovski, E. F. (2023). The Role of Cohesion and Productivity Norms in Performance and Social Effectiveness of Work Groups and Informal Subgroups. *Behavioral Sciences*, 13(5), 361. <https://doi.org/10.3390/bs13050361>.
- Société canadienne d'évaluation. (s. d.). *Ressources sur l'équité, la diversité et l'inclusion (ÉDI)*. Evaluation Canada. <https://evaluationcanada.ca/fr/apprentissage-et-evenements/ressources-edi/index.html>
- St-Arnaud, Y. (2002). *Les petits groupes : participation et communication* (2^e éd.). Gaëtan Morin.
- St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle : efficacité et coopération* (2^e éd.). Les Presses de l'Université de Montréal.
- St-Arnaud, Y., Mandeville, L., & Bellemare, C. (2002, printemps). La praxéologie. *Revue Interactions*, 6(1), 29-48. [https://www.usherbrooke.ca/psychologie/fileadmin/sites/psychologie/espace-etudiant/Revue Interactions/Volume 6 no 1/V6N1 ST-ARNAUD_MANDEVILLE_BELLEMARE_p29-48.pdf](https://www.usherbrooke.ca/psychologie/fileadmin/sites/psychologie/espace-etudiant/Revue%20Interactions/Volume%206%20no%201/V6N1%20ST-ARNAUD_MANDEVILLE_BELLEMARE_p29-48.pdf)
- Thot Cursus. (2010). *Apprendre par les pairs : quand l'apprenant devient partenaire*. <https://cursus.edu/fr/2587/apprendre-par-les-pairs-quand-lapprenant-devient-partenaire>
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental Sequence in Small Groups. *Psychological Bulletin*, 63(6), 384-399. <https://doi.org/10.1037/h0022100>
- Université de Moncton. (s. d.). *Fiche 6 — L'enquête appréciative (Appreciative Inquiry)*. Groupe d'éducation et d'écosurveillance de l'eau (G3E, Groupe de recherche Littoral et vie. https://www.g3e-ewag.ca/documents/fiches_pedagogiques/fiche6.pdf
- Université TÉLUQ. (s. d.). *Microenseignement*. <https://fi.telug.ca/mod/glossary/showentry.php?eid=40104>
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Harvard Business Press.
- Wenger-Trayner, E., Wenger-Trayner, B., Reid, P., & Bruderlein, C. (2023). *Communities of practice, within and across organizations: Guidebook* (2nd ed.). Social Learning Lab. <https://www.wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2024/03/24-02-21-CoP-guidebook-second-edition-final-2.pdf>