



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

# La participation et la réification dans une communauté de pratique en ligne : une question d'influence mutuelle et d'organisation sociale en équilibre

## **Autrices**

Michelle Deschênes, professeure en psychopédagogie de l'enseignement professionnel, Université du Québec à Rimouski, Canada  
[michelle\\_deschenes@uqar.ca](mailto:michelle_deschenes@uqar.ca)

Murielle Lambert, auxiliaire de recherche, Université du Québec à Rimouski, Canada  
[lambmu01@uqar.ca](mailto:lambmu01@uqar.ca)

Julie Béland, responsable des communautés, FADIO, Canada  
[julie.beland@fadio.ca](mailto:julie.beland@fadio.ca)



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### **Résumé**

La participation à une communauté de pratique en ligne représente un potentiel pour le développement professionnel de ses membres. Malheureusement, les communautés ne parviennent pas toutes à entretenir l'intérêt de leurs membres. Dans cette étude de cas, l'observation participante ainsi que l'analyse des artefacts et des entretiens ont permis d'observer des facteurs qui influencent la participation de même que le processus, les artefacts et les retombées de la réification. Nous avons dès lors observé une influence mutuelle entre la communauté et la pratique de ses membres ainsi qu'une organisation sociale en équilibre.

**Mots-clés** : communauté de pratique ; interordre ; étude de cas ; participation ; réification



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Problématique

Dans le réseau scolaire, la participation à une communauté de pratique représente un vecteur important pour le développement professionnel de ses membres (Borko, 2004). Les membres approfondissent leurs connaissances en agissant les uns sur les autres sur une base continue. Les praticiens se regroupent dans le but d'échanger, de réfléchir et de s'entraider afin de trouver des pistes de solution à des problèmes liés à leur pratique professionnelle.

Une communauté de pratique en ligne<sup>1</sup> mise sur des outils numériques pour fonctionner. À la différence d'une communauté dite « en réseau », qui mise sur des interactions humaines multimodales alors que seule « une partie des échanges se produit sur une plateforme numérique » (Laferrière, 2017, p. 8), une communauté de pratique en ligne voit toutes ses activités être soutenues par des outils numériques. La participation à une communauté de pratique en ligne est particulièrement intéressante lorsque les membres ne sont pas dans le même milieu, par exemple lorsqu'ils travaillent dans différentes écoles (Laferrière, 2005). De récentes revues systématiques et critiques de la littérature ont conclu que les communautés de pratiques en ligne permettent aux membres d'accéder à un espace d'apprentissage collaboratif et de réflexion sur l'enseignement, de découvrir de nouvelles idées et des méthodes d'enseignement améliorées par un processus de réflexion critique ainsi que d'élargir leur communauté professionnelle sans être limités géographiquement (Khalid et Strange, 2016 ; Shujahat et Wang, 2022 ; Sumer, 2021).

Bien qu'une communauté en ligne ne puisse remplacer le nécessaire soutien de l'administration locale et des collègues pour assurer le renouvellement des pratiques pédagogiques (Grégoire et Laferrière, 2001), la combinaison des affordances sociales et des affordances numériques représente un potentiel en éducation (Allaire, 2006). En plus d'augmenter la fréquence et la flexibilité des interactions, les technologies permettent de créer des artéfacts qui illustrent des pratiques de la communauté que peuvent ensuite utiliser les membres actuels et à venir d'une communauté (Laferrière, 2015).

Malheureusement, les communautés ne parviennent pas toutes à entretenir l'intérêt de leurs membres. On note des défis de participation, de confiance, de mobilisation et de stabilité qui sont susceptibles de nuire à la communauté (Wenger et al., 2002). Dans le cas plus particulier des

---

<sup>1</sup> On retrouve également l'appellation « communauté de pratique virtuelle » (voir notamment Laferrière, 2005). Nous préférons toutefois « en ligne », puisque l'adjectif « virtuel » peut référer à un « état de simple possibilité ou d'éventualité » (Cajolet-Laganière et al., 2023).



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

communautés en ligne, la distance peut représenter un défi supplémentaire. En effet, « les occasions de relations interpersonnelles tendent à être plus formelles, plus planifiées, plus rares, plus impersonnelles, où les communications sont de plus en plus difficiles, asynchrones et distantes », ce qui peut affecter l'engagement des membres de la communauté (Brunelle, 2009, p. 11). La distance peut entraîner un manque de confiance entre les membres et, par conséquent, freiner leur mobilisation (Demers et Tremblay, 2020). La participation dans une communauté en ligne peut aussi être freinée par le manque de temps, le manque d'accessibilité, les difficultés techniques et le sentiment de surcharge cognitive (Riverin et Stacey, 2008). L'enthousiasme des participants envers la communauté et son thème est, en outre, un élément critique de succès et ne peut être entretenu que si le thème motive les membres de la communauté, notamment parce qu'il est directement lié à leur pratique (Wenger et Snyder, 2000). Enfin, même les communautés qui fonctionnent bien ne sont pas à l'abri d'une phase de transformation pouvant mener à une éventuelle extinction lorsque les membres ne perçoivent plus l'intérêt d'y participer. Cependant, peu d'études documentent le déploiement et la pérennité de ces communautés (Desmeules et al., 2020).

Depuis plusieurs années, et plus récemment en contexte pandémique, FADIO (Formation à distance interordres), un regroupement des établissements d'enseignement des ordres primaire, secondaire, collégial et universitaire du Bas-Saint-Laurent et de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine, a multiplié la mise en place de communautés de pratique (Bastien, 2021). Dans certains cas, les communautés regroupent des personnes qui occupent le même poste au sein de leur établissement : une communauté regroupe des spécialistes informatiques ; une autre, des gestionnaires. D'autres regroupent des personnes intéressées par le même objet, comme les technologies immersives ou l'andragogie flexible. Dans tous les cas, les travaux des communautés sont en lien avec la formation à distance ou, plus largement, l'utilisation des outils numériques et le développement de la compétence numérique.

Alors que certaines de ces communautés perdurent et mobilisent un bon nombre de participants, d'autres peinent à assurer leur pérennité. Dans cet article, nous proposons de rendre compte du fonctionnement d'une communauté de FADIO qui a vu le jour en 2014 et qui est toujours en activité depuis. Nous cherchons ainsi à répondre à la question suivante : quels sont les facteurs qui ont pu favoriser la pérennité de cette communauté de pratique en ligne ?



### **Cadre conceptuel**

Une communauté de pratique est un groupe d'individus partageant un champ d'intérêt, un ensemble de problèmes ou une passion pour un sujet donné (Wenger et al., 2002). Les communautés peuvent être informelles, c'est-à-dire qu'elles émergent au contact des praticiens ; soutenues si elles sont suggérées par des gestionnaires ; ou structurées lorsqu'elles sont organisées et démarrées par des gestionnaires (Saint-Onge et Wallace, 2003). Les membres d'une communauté de pratique partagent un but commun, des champs d'intérêt, des besoins ou une activité constituant la principale raison de l'appartenance à la communauté (Whittaker et al., 1997). Ils s'engagent dans une participation active et répétée entraînant souvent des interactions intenses, de forts liens émotionnels et des activités communes entre les participants. Ils accèdent à ces ressources communes et ont des règles qui déterminent l'accès à ces ressources (Whittaker et al., 1997). Par ailleurs, il existe une réciprocité de l'information, du soutien et des services entre les membres, ainsi qu'un contexte de partage.

Wenger (2005, p. 81 à 92) définit trois dimensions fondamentales d'une communauté de pratique : un engagement mutuel, une entreprise commune et un répertoire partagé. Laferrière et ses collaborateurs (2006, p. 12 à 13) ont proposé des indicateurs, qui seront présentés subséquemment, en ce qui a trait aux communautés en réseau, offrant ainsi la grille de lecture pour l'activité en ligne d'une communauté que nous utiliserons.

L'engagement mutuel renvoie au rapport d'entraide entre les participants, un rapport qui est nécessaire à la mise en commun de connaissances sur la pratique ou de concepts théoriques, de notions et d'idées qui découlent du travail effectué. Cet engagement mise sur la complémentarité des compétences de chaque membre. Il se manifeste par des actions telles que se présenter à la communauté ; exprimer une intention d'engagement ; coordonner des rencontres et des communications ; offrir et solliciter de l'aide ; évoquer un problème lié à sa pratique ; échanger ou solliciter des idées ou des informations liées à sa pratique, à un élément réifié ou à des techniques ; reconnaître les contributions individuelles ; manifester son désaccord ou son étonnement ; et témoigner de comportements socioaffectifs positifs.

L'entreprise commune est la pratique que les participants de la communauté partagent. L'entreprise commune est essentielle à la cohérence de la communauté. Elle doit être négociée collectivement, définie par les participants en cours de processus et s'arrimer à leur réalité et à leurs champs d'intérêt : elle crée chez les participants une relation de responsabilité mutuelle. On retrouve deux indicateurs d'une entreprise



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

commune : discuter de l'état ou du déploiement d'activités au travail et discuter de l'état ou du déploiement d'activités dans la communauté.

Le répertoire partagé renvoie quant à lui aux ressources partagées par une communauté. On y retrouve notamment le langage spécialisé, les politiques, les codes, les procédures, les outils, les routines et les actions. Ces ressources permettent de faciliter la négociation de sens et la mise en commun. À ce propos, Laferrière et ses collaborateurs (2006) retiennent trois indicateurs : la présence du langage spécialisé de la profession, la présence d'histoires liées au contexte de travail et la présence d'artéfacts réifiés.

Deux processus complémentaires interagissent au sein d'une communauté : la participation et la réification. D'une part, la participation constitue « l'expérience sociale de vie dans le monde, d'appartenance à des communautés sociales et d'engagement dynamique dans des projets collectifs » (Wenger, 2005, p. 61). Elle implique de prendre part avec d'autres à une activité ou à un projet. La participation est une source d'apprentissage pour les membres, et ce, autant les novices que les plus expérimentés (Wenger, 1998). En effet, apprendre dans une communauté se manifeste par la modification de son mode de participation, passant de la participation périphérique du novice à la participation centrale de l'expert (Wenger et al., 2002).

D'autre part, la réification est « le processus qui consiste à donner une forme à notre expérience en créant des objets qui la cristallisent en une chose » (Wenger, 2005, p. 64). Elle est à la fois le produit et le processus et permet de créer des points de convergence. La participation — l'expérience sociale d'échanger — doit se transformer en réflexion sur la pratique, puis en réification (Wenger, 1998). Ainsi, « le répertoire partagé prend du tonus » (Laferrière, 2015, p. 5). Ces produits de la communauté peuvent avoir une existence propre au-delà de la communauté et du contexte dans lesquels ils ont été créés.

La participation et la réification sont des processus complémentaires : pour comprendre l'un, on doit comprendre l'autre (Wenger, 2005). Documenter la dynamique de participation menant à la réification est nécessaire, notamment pour comprendre les mécanismes sous-jacents au développement d'un groupe (Dameron et Josserand, 2007) et pour assurer la pérennité d'une communauté (Boutin et Hamel, 2017).

### **Méthodologie**

Pour répondre à la question de recherche, nous avons retenu l'étude de cas unique, qui permet d'étudier de façon rigoureuse un



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

phénomène dit extrême (Yin, 2018) pour offrir « une compréhension exhaustive, unique et holistique de l'objet à l'étude dans son contexte naturel » (Dahl et al., 2020, p. 109). Dans le cadre de cette étude, l'unité d'analyse est une communauté (Hentz, 2012) dont nous souhaitons comprendre en profondeur le cas, plus particulièrement sa singularité et ses caractéristiques (Stake, 1995). Le choix d'étudier cette communauté s'explique par son stade de maturité, sa durabilité (une dizaine d'années), et son nombre de participants (près d'une vingtaine de membres actifs) qui en font un cas extrême par rapport aux autres communautés de FADIO. L'étude de cas unique offre une perspective riche et nuancée des dynamiques particulières à la communauté étudiée, ce qui peut être essentiel pour saisir les facteurs spécifiques à son fonctionnement. Nous avons étudié la communauté à l'aide d'une variété de sources de données en posant un regard à la fois sur la communauté dans son ensemble et sur certains des membres qui la composent.

### *Collecte de données*

L'étude de cas faisant appel à la triangulation de sources de données multiples (Dahl et al., 2020), la collecte de données s'est déroulée sur une période de quelques mois et incluait l'observation participante et l'analyse documentaire. Elle s'est terminée par un entretien semi-dirigé avec environ le tiers des membres actifs de la communauté, soit six membres.

- *L'observation participante.* La chercheuse principale a participé activement aux rencontres de la communauté. Chaque rencontre a permis d'observer la communauté dans l'action et d'enrichir la compréhension des contextes dans lesquels les membres exercent. Nous avons observé l'activité de la communauté en nous intéressant à la fois aux thèmes au cœur des préoccupations, des modalités utilisées, aux personnes impliquées, aux outils mobilisés et à l'animation. Cette connaissance fine du contexte a permis d'alimenter les échanges lors des entretiens semi-dirigés.
- *Les documents et artefacts de la communauté.* Différents documents ont été étudiés, notamment les comptes rendus des rencontres de la communauté, qui incluent les activités effectuées de même que des liens vers diverses ressources, à la fois des ressources utilisées par la communauté et des ressources cocrées par ses membres. L'analyse de ces documents a été réalisée en amont des entretiens, et les informations contenues ont aussi servi à alimenter les échanges.
- *L'entretien semi-dirigé.* Mené par la première auteure, l'entretien visait à connaître le contexte professionnel du participant et à explorer de façon plus explicite l'influence mutuelle de la participation à la communauté et de la pratique professionnelle des



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

participants. Les entretiens, d'une durée moyenne d'une cinquantaine de minutes, ont été menés entre le 20 mai et le 28 juin 2022.

### *La présentation détaillée du cas*

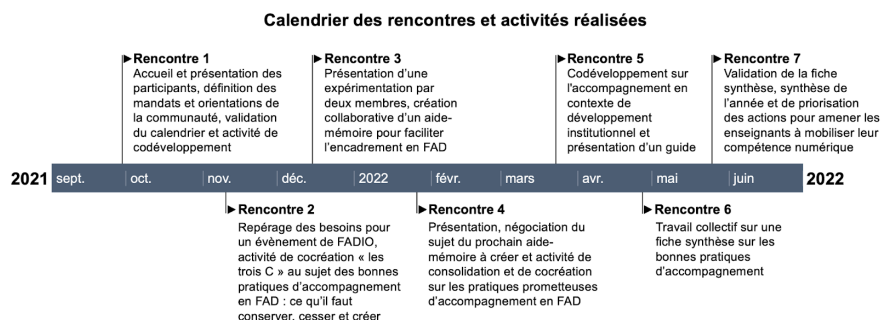
La communauté qui constitue le cas à l'étude a été mise sur pied par FADIO, dont la mission inclut le partage d'expertise, ce qui s'opérationnalise notamment dans des communautés qui regroupent leurs membres selon le rôle qu'ils exercent dans leur milieu de travail. Les membres de cette communauté ont en commun d'occuper un emploi de conseiller ou de conseillère pédagogique au sein d'un établissement membre de FADIO : huit centres de services scolaires francophones et une commission scolaire anglophone (ordres d'enseignement primaire et secondaire), cinq cégeps et leurs 11 campus, un conservatoire et un institut (ordre collégial) ainsi que deux campus d'une université (ordre universitaire). Ainsi, dans leur milieu respectif, les membres de la communauté assument différents rôles, comme conseiller, formateur, agent de changement, accompagnateur, expert de contenu, expert de terrain, collaborateur et praticien réflexif (Duchesne, 2016). Ils se regroupent au sein de la communauté pour échanger sur leur pratique. Au moins une personne représentant chaque établissement est mandatée pour participer à la communauté, mais chaque année, une invitation est envoyée dans les milieux pour que ceux et celles qui souhaitent joindre la communauté puissent le faire. La composition de la communauté est donc appelée à se renouveler chaque année.

La figure 1 présente les activités réalisées au cours de ces rencontres, durant lesquelles des suivis ont également été faits et des points d'informations ont été présentés. Les sept rencontres se sont déroulées sur la plateforme Zoom et plusieurs outils soutenant la collaboration ont été utilisés : les outils de la suite Google (Document, Feuille de calcul, Présentation), Jamboard et Padlet. À l'occasion, des outils de présentation ont aussi été utilisés, comme Genially, ou pour sonder les membres, comme Mentimeter.





## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION



**Figure 1 : Calendrier des rencontres et activités réalisées**

L'observation participante a permis d'examiner la communauté sous l'angle des trois dimensions fondamentales. Dès lors, l'*engagement mutuel* au sein de la communauté se manifeste de plusieurs façons. À son arrivée dans la communauté, le nouveau membre est invité à remplir une fiche dans un document partagé contenant la présentation de tous les membres (une photo ou une image qui le représente, la perception qu'ont de lui ses collègues, etc.). Les intentions d'engagement sont formulées lors de la négociation des thèmes et des actions, et la planification des rencontres est négociée par les membres. L'échange d'informations est encouragé. En ce sens, les membres présentent le résultat d'expérimentations, des documents ou des activités. Ils sollicitent l'aide de leurs homologues de façon informelle ou formelle, par exemple dans des activités de codéveloppement où les personnes apprennent « les unes des autres en s'entraïdant dans une démarche réflexive sur l'action et menant à l'action » (Champagne, 2021, p. 14). Ce faisant, ils misent sur la complémentarité des compétences des autres membres. L'*entreprise commune* renvoie, de façon générale, à la formation à distance (FAD) qui n'est pas négociée par les membres. C'est plutôt l'angle des actions et des réflexions de la communauté qui est négocié par les membres (l'accompagnement ou l'évaluation en FAD, par exemple). Ces choix se font sur la base des préoccupations des membres, en lien avec leur pratique dans leur milieu. Enfin, le *répertoire partagé* est observable par l'utilisation d'un vocabulaire propre à la FAD et par la présence d'artefacts réifiés, qui seront présentés dans les résultats.

### *Description des participants*

Six membres de la communauté (soit quatre femmes et deux hommes) ont accepté de participer à l'étude. Le tableau 1 présente les caractéristiques des participants.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Participant	Ordre d'enseignement	Nombre d'années dans la communauté	Présence aux rencontres
Participant 1	Formation générale des jeunes	2	7/7
Participant 2	Formation générale des adultes	5	7/7
Participant 3	Formation générale des adultes	3	5/7
Participant 4	Collégial	3	5/7
Participant 5	Collégial	4	7/7
Participant 6	Collégial	5	7/7

**Tableau 1 : Caractéristiques des membres de la communauté ayant participé aux entretiens semi-dirigés.**

### *Analyse des données*

Tous les entretiens ont été transcrits par la seconde chercheuse aux fins d'analyse. Les transcriptions et les documents de la communauté ont été importés dans un logiciel d'analyse qualitative (NVivo). Un premier tour d'analyse a permis de repérer les extraits qui concernaient la participation et la réification. Nous avons pu ensuite repérer, dans le second tour d'analyse, suivant une démarche inductive, les facteurs qui influencent les processus au sein de la communauté. Une dernière validation a été réalisée par les membres de la communauté qui ont participé à la recherche. Certains extraits des entretiens ont été sélectionnés pour enrichir les résultats selon deux critères : l'illustration des facteurs décrits et la représentation des idées de tous les membres ayant participé aux entretiens.

Pour assurer la rigueur scientifique de cette étude de cas, nous avons recouru à des sources de données multiples, utilisé des concepts et des théories validés dans la littérature, décrit en détail le cas et la méthodologie utilisée et fait réviser cet article par les personnes ayant participé à l'étude (Dahl et al., 2020 ; Gagnon, 2012 ; Yin, 2018).

### **Résultats**

Les résultats suivants décrivent les processus de participation et de réification au cœur de la communauté étudiée.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### *La participation*

La participation au sein de la communauté de pratique en ligne semble avoir été influencée par certains facteurs, décrits plus bas et illustrés par des extraits d'entretiens. On note parfois des tensions qui seront également décrites.

#### *Une communauté de pratique reconnue au sein d'un écosystème*

La communauté étudiée a été lancée par FADIO, dont les membres sont liés par une entente dans laquelle il est prévu que certains groupes de personnes participent à des comités ou à des communautés. Tous les membres ont affirmé que la participation à la communauté était reconnue dans leur milieu.

FADIO organise différentes activités de développement professionnel pour ses membres et, parfois, pour un public plus large : webinaires, formations, camp de perfectionnement, rencontre annuelle des partenaires ainsi qu'une semaine de la FAD qui propose des conférences, des panels, des ateliers et la présentation des résultats de projets de recherche. Cet écosystème semble représenter un facteur de participation pour certains :

Je pense que les gens s'impliquent dans la communauté parce que ce n'est pas juste la communauté. On est dans la communauté, mais après il y a la rencontre des partenaires. On revoit les gens, on voit leur projet, où ils sont rendus. Je pense que ça donne le gout de s'impliquer. (participante 3)

#### *Des valeurs de collaboration et d'entraide partagées*

L'équipe d'animation a voulu redéfinir les valeurs de la communauté en début d'année, des valeurs auxquelles les membres ont adhéré. Elles sont cohérentes avec les valeurs de FADIO, au sujet desquelles le participant 6 dit : « les valeurs de FADIO, j'y crois et je les prône à travers mes gestes et mes actions ». Toutefois, ce sont plutôt les valeurs de collaboration et d'entraide qui ont été mentionnées lors des entretiens. À titre d'exemple, le participant 1 souhaite « faire ressortir le meilleur de tout le monde pour les faire collaborer », et la participante 3 mentionne : « la collaboration, ça fait partie de nos valeurs ».

En ce qui concerne l'entraide, les personnes participantes ont abordé l'idée de redonner à la communauté : « j'ai développé une expertise, alors je me suis dit que j'allais en profiter pour redonner aussi en même temps » (participante 3) et « ça va te revenir, un jour, tu vas l'avoir, ton retour du balancier » (participant 6).



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### *Des activités situées ET influencées par la pratique*

Les participants ont mentionné que les rencontres de la communauté permettaient d'aborder des sujets qu'ils jugeaient applicables dans leur pratique. Dès le début de l'année, c'était clair pour l'équipe d'animation que les thèmes devaient être choisis par la communauté : « il n'y a pas eu de tergiversation : c'était important que ce soit une responsabilité partagée, les contenus [...]. On veut les décider ensemble » (participant 1). La négociation faisait en sorte que les thèmes retenus étaient ceux qui répondaient aux besoins des membres : « c'était tellement présent dans notre travail l'an dernier, la pandémie. Cette question est revenue parce qu'elle est très présente dans le quotidien des membres de la communauté » (participant 1).

Des participants ont aussi mentionné que certains thèmes les avaient moins touchés. Toutefois, aucun d'entre eux n'a jugé que cela avait été une source de désengagement. La participante 5 note cependant qu'il faut éviter de se laisser submerger par la formulation de préoccupations personnelles, qui peuvent risquer d'éteindre la communauté.

### *L'impression de faire avancer la réflexion*

Questionnés sur l'impression qu'ils ont de participer à l'avancement de la réflexion collective et de faire bouger les choses dans la communauté, tous ont d'abord fait preuve d'humilité, puis ont exploré leur rôle au sein de la communauté. Par exemple, la participante 3 mentionne : « je peux amener des exemples concrets de ce que je fais, de ce qui se passe dans mes milieux », et le participant 6 : « quand j'ai de bonnes idées, j'aime les partager [...] pour faire avancer le groupe ». La participante 5 a pour sa part utilisé une ressource créée dans une autre communauté pour faire avancer une réflexion de la communauté à l'étude : « on va arrêter de réinventer les affaires, du beau et du bon, il s'en fait ailleurs. J'y ai participé [...] j'ai fait une différence ».

Parfois, c'est aussi dans leur propre milieu qu'ils peuvent faire bouger les choses. C'est notamment le cas du participant 1, qui note que son rôle dans la communauté lui permettait de parfaire ses habiletés en animation, nécessaire dans sa pratique. Également au sujet du rôle d'animation, la participante 2 mentionne que l'influence est double, dans la communauté et dans son milieu. La participante 4 mentionne quant à elle que l'influence est mutuelle entre les membres.

### *La variété de la provenance des membres*

La communauté regroupe des membres de la formation générale des jeunes (primaire et secondaire), de la formation professionnelle, de la



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

formation générale des adultes, du collégial et de l'université. Pour certains, l'aspect interordre est une force de cette communauté, par exemple : « Moi c'était l'interordre que j'allais chercher [...]. C'est le seul endroit où je suis en contact avec des gens des cégeps et des universités » (participante 3) ou encore : « Je pense que c'est bien d'avoir de la diversité. Pour les projets au primaire ou au secondaire, des fois, c'est peut-être moins en lien avec notre réalité. Mais là encore, on peut être surpris ! » (participante 4).

Pour d'autres membres, cette diversité de la provenance peut être une source d'inconfort. Par exemple, pour le participant 1 :

Les gens du secteur jeune, on ne sait pas si on est à notre place. Des gens du collégial, de l'université, ça peut avoir l'air imposant. Ils ont une certaine expertise en FAD parce qu'ils en développent, parce qu'ils en vivent. [...] Pour certains, ça peut être intimidant.

La participante 2 a aussi noté : « on est un peu intimidé parce qu'on sait qu'il se fait plus de formation à distance au cégep ». Un membre de la communauté a d'ailleurs formulé cet inconfort à l'équipe d'animation au cours de l'année. Lors des rencontres suivantes, l'équipe d'animation a tenu compte de ce paramètre dans la formation des équipes lors des séances de travail. Ce n'est pas un sentiment partagé par tous les membres puisque d'autres, à l'inverse, se sentent légitimés d'y participer : « [les membres du collégial et de l'université] ne nous ont jamais fait sentir qu'ils nous trouvaient tannants dans leur communauté » (participante 4).

L'inconfort à l'arrivée dans la communauté n'est pas uniquement ressenti par les membres du secteur jeune. Par exemple, la participante 5 mentionne « je ne sais pas si tous les nouveaux vivent ça, mais j'avais un sentiment d'incompétence incroyable ». Il semble que ce sentiment s'estompe avec le temps, comme en témoigne la participante 4 : « de plus en plus, je vois plus ma place ».

### *Des modalités qui suscitent l'engagement*

Questionnés au sujet des activités qu'ils avaient particulièrement aimées ou, à l'inverse, moins aimées, certains participants ont abordé davantage les modalités des activités que les thématiques couvertes. Par exemple, les activités brise-glace menées en début de rencontre ont été appréciées. Différentes chaque fois, ces activités peuvent impliquer la mise en commun d'une image, d'une vidéo ou d'une chanson qui représente les préoccupations ou l'état d'esprit de chacun. Elles peuvent également consister à placer une icône sur un collage d'images pour indiquer la situation qui représente le mieux le contexte actuel de chaque participant. Ces activités permettent de prendre rapidement le pouls du groupe et de



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

comprendre l'état d'esprit dans lequel les membres arrivent à la rencontre : « on va toujours chercher l'émotif avant [de commencer] » (participante 2).

Il semble, de surcroît, que les modalités choisies soient orientées vers l'action : « il y a toujours l'obligation de se mettre en action, d'être là » (participante 2), « on est dans l'action » (participant 1), « il ne faut pas être passif » (participante 4). Cette mise en action s'incarne régulièrement par le travail en sous-groupe, durant lequel l'équipe d'animation circule d'un sous-groupe à l'autre. Plusieurs participants ont discuté de cette modalité. Par exemple, l'un d'eux mentionne que le fait de travailler en petits groupes qui réagissent successivement à des sujets permet à tous d'y trouver leur compte. Le nombre de personnes impliquées peut toutefois influencer les échanges : le participant 6 note que des sous-groupes de deux ou trois personnes permettent à ceux qui parlent peu de s'exprimer, mais note aussi que les échanges peuvent être moins approfondis que lorsque les groupes impliquent plus de personnes.

### *Le processus de réification*

À plusieurs occasions durant l'année, la communauté a donné une forme à l'expérience. L'analyse des artéfacts et des entretiens, de même que l'observation participante, nous permet de présenter brièvement ces artéfacts, puis d'aborder le processus leur ayant mené, ainsi que les retombées.

### *Les artéfacts de la communauté*

Les *Pratico-pratique* (réservés aux membres) sont des fiches synthèses diffusées par FADIO. Ils visent à inspirer et à outiller le lecteur sur un sujet donné (le soutien aux apprenants, les laboratoires à distance, les apprenants en difficulté, par exemple) et sont basés sur l'expérience professionnelle des membres d'une communauté. Durant la dernière année, les membres ont collaboré à la création d'un *Pratico-pratique* sur les bonnes pratiques d'accompagnement en FAD : « on a été sur ce thème pendant trois rencontres, c'est quand même beaucoup, mais il fallait aller jusqu'au bout » (participante 2).

Les *Recto-verso* (disponibles à tous) sont quant à eux des aide-mémoires prenant la forme de listes de vérification, par exemple sur les critères de qualité d'un cours en FAD ou sur la gestion de la qualité en FAD. Cette année, la communauté a produit un *Recto-verso* sur l'encadrement de qualité en FAD, où est énumérée une liste d'actions qui peuvent être mises en place à l'échelle de l'établissement, du programme ou du cours.

Enfin, l'équipe d'animation a présenté un bilan des activités de la communauté lors de la dernière rencontre. Ce bilan a pris la forme d'une



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

ligne du temps sur laquelle étaient illustrés les thèmes abordés et les réalisations de la communauté, ce qui a permis d'apprécier l'évolution et le travail accompli.

### *Un processus itératif*

Le processus de création des artefacts de la communauté s'est étendu sur plusieurs rencontres. Les thèmes sur lesquels ont porté ces artefacts ont été choisis à la suite d'un sondage fait par l'équipe d'animation auprès des membres de la communauté. La création des artefacts est le résultat de séances de travail d'équipe, de retour en grand groupe, d'activités de consolidation et d'un effort d'adaptation pour tenir compte des particularités des différents ordres d'enseignement. Du choix du thème jusqu'à la diffusion d'un document au contenu négocié, revu par la communauté et présenté aux couleurs de FADIO, plusieurs itérations ont eu lieu.

La participante 2 mentionne que l'équipe d'animation a « toujours en tête de créer ». Les séances de travail permettent aux membres de la communauté de discuter des contenus à inclure dans les artefacts, et la synthèse des échanges par l'équipe d'animation permet de produire une première version qui est ensuite validée par les membres. La participante 5 mentionne au sujet du rôle de l'équipe d'animation : « on a l'impression qu'on peut jaser, on lève la main, on apporte un point, mais nos animateurs passent derrière et produisent des Pratico-pratique qui vont peut-être déboucher sur des Recto-verso ».

Le processus itératif et les allers-retours entre l'équipe d'animation et les membres de la communauté répondent parallèlement à un besoin de l'équipe d'animation qui souhaite produire des synthèses sans que la charge de travail soit trop importante : « on se revoit pour synthétiser, mais on n'a pas à tout refaire, ce n'est pas lourd » (participante 2).

### *Un coffre à outils créé par la communauté, pour la communauté*

Les retombées liées à la création et à la diffusion d'artefacts par la communauté ont été abordées dans tous les entretiens. À titre d'exemple, la participante 4 mentionne que, lorsqu'elle cherche une liste de vérification sur un sujet, elle sait que FADIO l'a probablement publiée et qu'il s'agit d'un bon point de départ pour les recherches. Le participant 1 affirme quant à lui : « J'aimerais ça retourner enseigner, je me sens super outillé parce que j'ai travaillé pendant deux ans à construire des outils. J'ai envie d'aller sur le terrain puis de déployer mon coffre à outils ». Ainsi, collaborer à créer les ressources permet leur réutilisation dans les milieux.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Les artéfacts s'inscrivent dans le contexte des établissements membres de FADIO : « Il y a 2-3 idées à moi là-dedans, c'est teinté de mon collège, de la culture organisationnelle de mon établissement. Ça a bien plus de sens pour eux » (participante 5). Les ressources produites par la communauté et diffusées par FADIO permettent une forme de rayonnement : « lorsqu'on participe à la communauté de pratique, on a accès à des [documents], mais l'important, c'est de faire rayonner ça à travers nos établissements » (participant 6).

### *L'influence de la réification sur la pratique des membres*

Les séances de codéveloppement et les artéfacts qui en découlent ont permis la résolution collective de problématiques réelles vécues par des membres de la communauté. La participante 3 nuance toutefois : « en codéveloppement, c'est l'fun parce qu'on résout un problème, mais j'ai l'impression que ça ne m'amène pas grand-chose de résoudre les problèmes des autres ».

On peut toutefois noter un effort de transfert : « ça va moins me toucher, mais la plupart du temps, c'est possible de réinvestir dans différents contextes » (participant 1). Dans certains cas, la réutilisation ne se fait pas à court terme, mais la banque de ressources créées est conservée pour de futurs usages : « des fois, on ne s'en sert pas sur le coup, mais on se fait des banques pour l'année suivante » (participante 3). La participante 4 mentionne quant à elle : « parfois, on prend des notes, on se dit "ce serait super que j'utilise ça", mais pour être honnête, on ne l'utilise pas toujours ou on n'y pense pas. Mais c'est sûr que ça nous vient nous nourrir finalement ». Elle mentionne également qu'elle fait parfois la diffusion de certains documents auprès des collègues de son établissement, tout comme la participante 5. Le participant 6 rend aussi des artéfacts accessibles à certains collègues, mais ajoute qu'il faut « faire attention de ne pas rendre trop d'informations accessibles en peu de temps, parce que les personnes ne liront plus les courriels ».

L'influence de la réification sur la pratique peut toutefois représenter un défi pour les membres de la communauté qui travaillent aux cycles primaire et secondaire, puisqu'il n'est pas possible d'y faire de la FAD, à l'exception de projets-pilotes ou de situations extrêmes comme celles qui ont eu cours durant la pandémie de COVID-19. À ce sujet, le participant 1 mentionne : « au secteur jeune, ce n'est pas nécessairement les documents qui servent tant que ça dans le quotidien [...] les documents vont plus servir à m'inspirer [...] je suis capable de me réapproprier les choses pour préparer mes accompagnements ». Enfin, parfois, c'est le processus de réification — et pas nécessairement le résultat, l'artéfact — qui est réinvesti dans la pratique, comme c'est le cas pour la participante 4 : « [l'activité] les 3 C, je l'ai vraiment testée, je l'ai réessayée ».





## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Discussion

La communauté étudiée se situe entre la communauté soutenue et la communauté structurée définies par Saint-Onge et Wallace (2003). Les membres qui adhèrent à la communauté selon leur profil et à l'invitation d'un supérieur ont des objectifs et des buts communs. Ils bénéficient du soutien organisationnel, et leur mandat, bien qu'il soit influencé par leurs établissements respectifs et FADIO, est défini conjointement par les membres.

#### *L'influence mutuelle de la communauté et de la pratique*

L'analyse des entretiens et des artéfacts de la communauté a permis d'observer une influence mutuelle entre la communauté et la pratique de ses membres. Les thèmes choisis par la communauté sont influencés par la pratique des membres, ce qui confirme l'affirmation de Wenger (2013) : les communautés qui fonctionnent le mieux sont celles dont les membres eux-mêmes prennent des initiatives. Les thèmes sont négociés en début d'année, approfondis et renégociés au cours de l'année, puis réifiés. Cela contribue sans doute à ce que les membres se reconnaissent dans la communauté, une condition de participation ciblée par Daele (2004). En effet, selon lui, le fait que chacun se reconnaisse dans la communauté et y adhère constitue une condition de participation essentielle au sein d'une communauté de pratique en ligne. Dans un même ordre, les idées que chacun des membres en retire pour sa pratique sont une condition d'apprentissage. En ce sens, les produits réifiés par la communauté ont le pouvoir d'influencer la pratique des membres. Dans la communauté étudiée, le travail de réification semble avoir contribué à ce que les membres en retirent des idées pour leur pratique, et par conséquent, ces derniers ont réalisé des apprentissages (Daele, 2004).

Wenger (1998) prévient toutefois que les artéfacts peuvent ne pas être suffisamment signifiants lorsque que la réification prévaut sur la participation sans possibilité d'échange d'expérience et de négociation, il semble que ça n'ait pas été le cas dans la communauté étudiée.

Le style d'animation, partagée et démocratique, de même que les productions de la communauté qui sont prises en charge par l'équipe d'animation semblent aussi avoir influencé les gestes concrets qui ont pu être faits par les participants, que ce soit à l'intérieur de la communauté ou dans leurs milieux. Les participants ont pu utiliser les artéfacts dans leur milieu respectif, car ces derniers sont teintés de leur milieu. Par ailleurs, participer à une communauté de pratique en ligne permet à la fois « d'apprendre sur ces technologies et d'apprendre à faire apprendre avec ces technologies » (Laferrière, 2015, p. 8), ce qui rend cette initiative



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

d'autant plus porteuse pour FADIO, dont les membres travaillent en formation à distance.

L'influence est aussi perçue entre les communautés. Certains participants sont impliqués dans plusieurs communautés et en font profiter les autres membres. Ainsi, la collaboration interne, au sein de la communauté, permet de tirer parti de l'expertise des membres autour d'une même pratique, alors que la collaboration externe permet d'amener la communauté à un niveau supérieur (Saint-Onge et Wallace, 2003). Au sein de ce que Wenger-Trayner et ses collaborateurs (2014) qualifient de paysage de pratique, les membres agissent comme des vecteurs d'influence entre les communautés.

### *Une organisation sociale en équilibre*

Dans la communauté, chacun s'investit et chacun bénéficie de cet investissement ; le profit social correspond aux bénéfices de la participation à la communauté moins les coûts de cet investissement (Homans, 1958). Pour que chacun des membres y trouve son compte, ce qu'il retire de sa participation doit être au moins égal à — sinon plus grand que — ce qu'il doit fournir comme effort. On observe cette symétrie dans les entretiens. Par exemple, les membres collaborent et échangent au sujet des thèmes qu'ils ont choisis, puis les animateurs synthétisent, les membres valident et la communauté fait rayonner l'expertise, en particulier au sein des établissements membres. Chacun bénéficie ainsi de l'investissement de l'autre : un investissement jugé rentable par les participants.

Il se dégage des entretiens une forme de cercle vertueux : les membres contribuent aux artefacts et les produisent ; ces artefacts ont de la valeur pour leurs établissements, et les membres sont reconnus. Si cela a permis à certains membres d'augmenter leur sentiment de compétence, il semble toutefois qu'une tension demeure pour d'autres membres. Cette tension gagnerait à être examinée, puisque les représentations que les membres se font de leurs propres compétences sont une condition d'apprentissage dans une communauté en ligne (Daele, 2004). Notons toutefois que le sentiment de compétence est rattaché davantage à l'expérience dans la communauté qu'à la distance physique qui sépare les membres, qui sont répartis sur un vaste territoire.

### *Les limites de l'étude*

Bien que l'étude de cas soit une méthode présentant une forte validité interne, elle n'est pas exempte de limites. En effet, sa validité externe peut poser problème, ce qui restreint la transférabilité des résultats (Dahl et al., 2020). L'échantillon de convenance peut également être considéré comme une limite : les entretiens ont été réalisés auprès de



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

membres actifs de la communauté, et il serait intéressant de recueillir le point de vue de membres plus passifs. Le contexte dans lequel l'étude a été faite, la pandémie de COVID-19, a aussi pu influencer la participation des membres de la communauté et leur regard sur cette participation.

### **Conclusion**

Cette étude de cas a permis d'analyser les processus de participation et de réification au sein d'une communauté de pratique en ligne. Les facteurs qui semblent avoir influencé la participation relèvent de l'écosystème dans lequel la communauté s'inscrit, des valeurs partagées, des activités fortement liées à la pratique, de l'impression des membres de faire bouger les choses, du caractère interordres de la communauté ainsi que du choix de modalités qui suscitent l'engagement lors des rencontres. L'analyse de la réification, soit des artéfacts de la communauté et du processus leur ayant mené, a permis d'observer un processus itératif marqué de nombreux allers-retours entre l'équipe d'animation et les membres, permettant de créer un coffre à outils contextualisé et influençant la pratique des membres. Une influence mutuelle entre la pratique des membres et la communauté est observable au sein d'une organisation sociale en équilibre. Ces connaissances sur la communauté étudiée permettent d'explicitier des pratiques et des techniques d'animation de communauté qui contribuent à susciter l'intérêt et l'engagement des membres.

Si nous avons contribué à la compréhension des processus de participation et de réification au sein d'une communauté en ligne, il demeure certaines zones d'ombre qui nécessitent des recherches approfondies, notamment auprès de membres moins engagés dans la communauté. Des recherches seraient nécessaires afin de répondre à la question inverse de celle qui nous a intéressées dans cet article, soit : quels sont les facteurs qui contraignent la participation et la réification, et plus largement, quels sont les facteurs qui entravent la pérennité d'une communauté ?



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Références

- Allaire, S. (2006). *Les affordances socio-numériques d'un environnement d'apprentissage hybride en soutien à des stagiaires en enseignement secondaire* [thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada]. Corpus.  
<http://hdl.handle.net/20.500.11794/18715>
- Bastien, F. (2021). Les racines de FADIO : généalogie de la formation à distance dans l'Est-du-Québec. *Médiations et médiatisations*, (6), 68-77. <https://doi.org/10.52358/mm.vi6.184>
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33 (8), 3-15.  
<https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- Boutin, P. A. et Hamel, C. (2017). La participation à l'élaboration d'un discours collectif asynchrone comme soutien au développement professionnel des enseignants québécois faisant partie de l'équipe d'accompagnement de l'École en réseau. *Distances et médiations des savoirs*, (17). <https://doi.org/10.4000/dms.1695>
- Brunelle, É. (2009). E-leadership, l'art de gérer les distances psychologiques. *Gestion*, 34 (2), 10-20.  
<https://doi.org/10.3917/riges.342.0010>
- Cajole-Laganière, H., Martel, P. et Masson, C.-É. (2023). *Virtuel, virtuelle*. Usito. <https://usito.usherbrooke.ca/définitions/virtuel>
- Champagne (2021). *Le groupe de codéveloppement : la puissance de l'intelligence collective*. Presses de l'Université du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Gouvernement du Québec.
- Daele, A. (2004). *Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle : une étude exploratoire* [mémoire de maîtrise, Université catholique de Louvain, Belgique]. MémSIC.  
[https://memic.ccsd.cnrs.fr/mem\\_00000175](https://memic.ccsd.cnrs.fr/mem_00000175)
- Dahl, K., Larivière, N., et Corbière, M. (2020). L'étude de cas : Illustration d'une étude de cas multiples visant à mieux comprendre la participation au travail de personnes présentant un trouble de personnalité limite. Dans M. Corbière et N. Larivière (dir.),



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

*Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes* (2<sup>e</sup> éd., p. 89-112).  
Presses de l'Université du Québec.

- Dameron, S. et Josserand, E. (2007). Le développement d'une communauté de pratique : une analyse relationnelle. *Revue française de gestion*, 33 (174), 131-150.  
<https://www.proquest.com/docview/214059251>
- Demers, G. et Tremblay, D. -G. (2020). Les communautés de pratique (CdP) comme nouvelles modalités d'apprentissage : enjeux et défis. *Enjeux et société*, 7 (2), 217-244.  
<https://doi.org/10.7202/1073366ar>
- Desmeules, A., Hamel, C., St-Pierre, M.-C. et Desmarais, C. (2020). Une communauté de pratique en ligne à propos de l'enseignement de la compréhension de lecture au primaire : analyse des interactions et des niveaux de participation. *Revue hybride de l'éducation*, 4 (1), 65-93. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i1.985>
- Duchesne, C. (2016). Complexité et défis associés aux rôles de conseiller pédagogique. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51 (1), 635-656.  
<https://doi.org/10.7202/1037363ar>
- Gagnon, Y. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*, (2<sup>e</sup> éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Grégoire, R. et Laferrière, T. (2001). *Apprendre ensemble par projet avec l'ordinateur en réseau*. FSE Université Laval.  
<http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/sites/guidep.html>
- Hentz, P. (2012). Case study: The method. Dans P.L. Munhall (dir.), *Nursing Research : A Qualitative Perspective* (5<sup>e</sup> éd.). Sudbury, Jones et Bartlett Learning, p. 359-369.
- Homans, G. C. (1958). Social behavior as exchange. *American journal of sociology*, 63(6), 597-606. <https://doi.org/10.1086/222355>
- Khalid, M. S. et Strange, M. H. (2016). School teacher professional development in online communities of practice: A systematic literature review. *Proceedings of the 15th European Conference on e-Learning*, 605-614.
- Laferrière, T. (2005). Les communautés d'apprenants en réseau au bénéfice de l'éducation. *Encounters on Education*, 6, 5-21.  
<https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v6i0.626>



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Laferrrière, T. (2015). *Proposition à la Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire (DFTPS)*. Document inédit.
- Laferrrière, T. (2017). Les défis de l'innovation selon la théorie de l'activité: Le cas de l'école (éloignée) en réseau. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-30. <https://www.jstor.org/stable/90010104>
- Laferrrière, T., Gervais, F. et Martel, V. (2006). *CoPeR ISPJ. Une communauté de pratique en réseau (CoPeR) dans le domaine de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes (ISPJ) : Nouvelles voies de transfert de connaissances et perspectives futures*. Rapport du CEFRIO au CTREQ.
- Riverin, S. et Stacey, E. (2008). Sustaining an online community of practice: A case study. *Journal of distance education*, 22 (2), 43-58. <https://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/3>
- Saint-Onge H. et Wallace D. (2003). *Leveraging Communities of Practice for Strategic Advantage*. Butterworth Heinemann.
- Shujahat, M. et Wang, M. (2022). The online communities of practices and faculty members' professional development: A critical literature review. *Multidisciplinary Business Review*, 15(2), 54-64.
- Stake, R.E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage Publications.
- Sumer, M. (2021). Online learning communities in teachers' professional development: A systematic review. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(2), 572-587.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique*, traduction et adaptation de Fernand Gervais. Presses de l'Université du Québec.
- Wenger, E. (2013, mars). *Temps d'échange avec Étienne Wenger*. Communication présentée par le CRIRES, Québec.
- Wenger, E., McDermott, R. et Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice*. Harvard Business School Press.
- Wenger, E. et Snyder, W. M. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard business review*, 78(1), 139-146.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Wenger-Trayner, E., Fenton-O'Creevy, M., Hutchinson, S., Kubiak, C. et Wenger-Trayner, B. (dir.). (2014). *Learning in landscapes of practice: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning*. Routledge.
- Whittaker, S., Isaacs, E. et O'Day, V. (1997). Widening the Net: Workshop Report on the Theory and Practice of Physical and Network Communities. *ACM SIGCHI Bulletin*, 29(3).  
<https://doi.org/10.1145/264853.264867>
- Yin, R.K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6<sup>e</sup> ed.). Sage Publications.