

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
ISABELLE PONTBRIAND

COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE : FACTEURS ET INDICATEURS DE RÉUSSITE
POUR EN FAVORISER LA MISE EN ŒUVRE

NOVEMBRE 2022

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier tout particulièrement ma famille pour ses encouragements et sa patience au long de ce parcours parsemé de défis. Je désire également souligner ma reconnaissance à l'équipe du projet CAR pour les apprentissages partagés au cours de ces années mémorables. Finalement, merci à Alain Huot et Pascal Forget pour vos apports complémentaires et nos échanges enrichissants.

Table des matières

REMERCIEMENTS	II
LISTE DES FIGURES.....	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES ACRONYMES	vii
RÉSUMÉ	viii
INTRODUCTION	9
CHAPITRE I CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE	10
1.1 Contexte et enjeux en éducation : des leçons tirées des systèmes performants	10
1.1.1 La qualité du personnel.....	12
1.1.2 Les environnements propices à la collaboration.....	14
1.1.3 Un leadership éducatif fort	15
1.1.4 Des communautés de pratique pour augmenter le capital social et la collaboration	17
1.1.5 Questions de recherche	22
CHAPITRE II CHOIX DES CONCEPTS.....	24
2.1 La théorie des communautés de pratique (CoP).....	24
2.1.1 L'apprentissage comme valeur ajoutée des CoP	28
2.1.2 Autres formes de collaboration professionnelle	31

CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE	34
3.1 Recension des écrits	34
3.1.1 Choix du corpus	35
3.1.2 Collecte des documents	35
3.1.3 Étude des documents et analyse.....	36
CHAPITRE IV CADRE D'ANALYSE.....	39
4.1 Concepts clés	39
4.1.1 La communauté de pratique (CoP)	39
4.1.2 Les différents types de CoP	40
4.1.3 Définir une CoP réussie	44
4.1.4 Les stades de développement d'une CoP.....	45
4.1.5 Les facteurs de réussite des CoP.....	49
4.1.6 Les indicateurs de réussite d'une CoP	50
4.2 Appuis théoriques.....	51
4.2.1 Le capital social : théorie derrière la valeur ajoutée des CoP pour les organisations	51
4.2.2 Différentes perspectives d'analyse de la réussite des CoP	55
CHAPITRE V DISCUSSION.....	58
5.1 Classement selon les perspectives sur la réussite des CoP.....	58

5.2 Catégories de facteurs issues de la perspective descriptive « instrumentale ».....	60
5.3 Facteurs relevant de la dimension organisationnelle.....	63
5.4 Facteurs relevant de la dimension collective.....	64
5.5 Facteurs relevant de la dimension individuelle	67
5.6 Des indicateurs pour agir sur la mise en œuvre et apprécier la réussite des CoP .	69
5.7 Discussion	73
CHAPITRE VI LIMITES ET RECOMMANDATIONS	77
6.1 Limites.....	77
6.2 Recommandations	78
CHAPITRE VII CONCLUSION.....	79
RÉFÉRENCES.....	81
ANNEXE 1	88
ANNEXE 2	91

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Paliers de collaboration – projet CAR (tiré de www.projetcar.ctreq.qc.ca)....	18
Figure 2 : Interaction entre participation, réification et négociation de sens dans une CoP	27
Figure 3 : Modèle SECI - Processus de création de connaissances selon Nonaka (1994)	29
Figure 4 : Phases de développement d'une CoP adapté de Wenger et al (2002) par Davel et Tremblay (2011).....	45
Figure 5 : Cycle de vie d'une CoP selon le modèle de Snoeck et Tilman (2014) adapté par Noben (2019)	47
Figure 6 : Les CoP sont liées au rendement organisationnel à travers les dimensions du capital social. Adapté de Lesser et Storck (2001).....	52
Figure 7 : Modèles d'analyse des facteurs de réussite	55
Figure 8 : Les facteurs de réussite des CoP sous trois dimensions	61

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Différentes formes de collaboration professionnelle	32
Tableau 2 : Grille d'analyse des documents répertoriés	37
Tableau 3 : Différents types de communautés de pratique (CoP).....	41
Tableau 4 : Parallèles entre 3 modèles décrivant les stades de développement d'une CoP	48
Tableau 5 : Classement des sources retenues selon la perspective d'analyse du succès des CoP	58
Tableau 6 : Synthèse des catégories émergentes de facteurs contribuant à la réussite des CoP	62
Tableau 7 : Indicateurs de réussite des CoP	69

LISTE DES ACRONYMES

CA : Communauté d'apprentissage

CAP : Communauté d'apprentissage professionnelle

CAR : Collaborer, apprendre, réussir

CoP : Communauté de pratique

CSÉ : Conseil supérieur de l'éducation

CSS : Centre de services scolaire

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves

DÉ : Direction d'établissement

RÉSUMÉ

Cet essai vise, par une recension des écrits et une étude de documents, à relever les facteurs et les indicateurs de réussite des communautés de pratique (CoP) dans la littérature afin de produire un répertoire permettant d'aiguiller les organisations scolaires dans leur mise en œuvre de ce dispositif de collaboration. La problématique de cet essai émerge du besoin de clarifier ce qu'est une CoP réussie selon les cadres théoriques et les études empiriques disponibles dans la littérature afin de permettre aux acteurs engagés dans les efforts de mise en œuvre de CoP de pouvoir agir sur ceux-ci et ainsi atteindre les objectifs poursuivis par le déploiement de CoP.

INTRODUCTION

Au Québec, de nombreux centres de services scolaires (CSS) mettent en œuvre des communautés de pratique (CoP) pour favoriser une culture de collaboration dans le but d'améliorer la réussite des élèves. Cet essai s'amorce sur une mise en contexte qui met en lumière en quoi une culture de collaboration dans les organisations scolaires peut agir sur la réussite des élèves et de quelle façon les communautés de pratique contribuent à favoriser cette culture de collaboration. La problématique relève quant à elle le manque d'information et d'outils pour permettre aux organisations scolaires de mieux comprendre ce qui contribue à la réussite des CoP afin de mieux agir sur celles-ci. C'est dans cette perspective que cet essai propose une recension des écrits suivie d'une étude de documents permettant d'identifier des facteurs et des indicateurs de réussite des CoP afin de soutenir les organisations scolaires dans la mise en œuvre de celles-ci.

Cet essai se décline donc en sept chapitres. Le chapitre 1 expose le contexte et la problématique ainsi que les questions soulevées. Le chapitre 2 présente le choix des concepts au moyen d'une revue de littérature sur le concept central de communauté de pratique et conclut avec les objectifs de cet essai. La méthodologie de recherche et le cadre d'analyse suivent aux chapitres 3 et 4. La discussion est présentée au chapitre 5, suivi des limites et recommandations au chapitre 6. La conclusion constitue le chapitre 7.

CHAPITRE I

CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre s'intéresse d'abord au contexte dans lequel s'inscrit cet essai. Il y sera question de certains enjeux en éducation et des caractéristiques des systèmes éducatifs qui parviennent à y répondre, particulièrement sous l'angle de la culture de collaboration. Puis la problématique de l'essai sera posée en s'intéressant plus spécifiquement à l'approche collaborative qu'est la communauté de pratique et à son effet possible sur le rendement de l'organisation scolaire. Il sera finalement question de l'importance d'identifier des facteurs de réussite menant au succès des CoP.

1.1 Contexte et enjeux en éducation : des leçons tirées des systèmes performants

L'éducation au Québec fait face à de multiples enjeux, qu'ils soient de l'ordre de la gouvernance (Gravelle, 2019; Pelletier, 2020), de l'égalité des chances et de la réussite scolaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2016; Lessard, 2019) ou de l'évolution de la pratique enseignante (Bryk, 2017; Lessard et Tardif, 2004). Des enjeux multidimensionnels de cette envergure nécessitent d'être abordés de façon systémique avec des modèles d'action à la hauteur de leurs niveaux de complexité (Bryk, 2017; Richard et al., 2014). Selon plusieurs experts, pour agir sur de tels enjeux et produire des changements systémiques et durables en éducation, il faut faire appel à des modèles d'action qui misent sur la collaboration professionnelle (Chapman et Muijs, 2014; Fullan,

2016; Hargreaves, 2019; Hattie, 2015; Leithwood, 2010; Schleicher, 2019b). Cette culture de collaboration professionnelle est d'autant plus cruciale qu'elle vise à contrer l'individualisme et la fragmentation qui perdurent encore dans plusieurs organisations scolaires, ce qui constitue l'un des freins au progrès en éducation. Comme le soulignent Pont et al. (2008, p. 49) :

« [...] la culture qui prédomine dans la plupart des établissements scolaires est celle d'une pratique fragmentée; l'organisation de l'école renforce cette fragmentation en limitant les possibilités de travailler collectivement sur des problèmes communs, et l'école manque donc de la capacité organisationnelle de base qui lui permettrait d'utiliser toutes sortes de connaissances ou de compétences externes pour améliorer son fonctionnement. »

Si un changement de culture à l'échelle des établissements apparaît laborieux, un pas de recul pour observer les systèmes d'éducation à l'échelle internationale s'avère instructif. Afin de soutenir les systèmes d'éducation et les établissements dans leurs efforts d'amélioration, le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) documente les progrès des systèmes d'éducation à l'échelle internationale. Ce programme vise à décloisonner et diffuser les données sur la performance des systèmes d'éducation afin de stimuler l'apprentissage des systèmes dans une perspective d'amélioration continue :

« [depuis] 2000, PISA a montré que des systèmes éducatifs peuvent fournir à la fois un enseignement de haute qualité et des opportunités d'apprentissage équitables pour tous, et qu'ils peuvent soutenir l'excellence académique dans un environnement qui favorise également le bien-être des élèves. PISA montre ce que les pays font pour soutenir leurs étudiants et offre aux pays la possibilité d'apprendre les uns des autres. » (Schleicher, 2019a, p. 4, traduction libre)

Selon Andreas Schleicher du PISA (2019b), la qualité de l'enseignement, l'équité des opportunités d'apprentissage et l'efficacité d'un système d'éducation, dont le principal indicateur réside dans les taux de réussite, reposent d'abord sur la qualité de son personnel enseignant et de ses directions d'établissement (DÉ). Parmi les autres éléments distinctifs des systèmes d'éducation performants, on relève également les environnements propices à la collaboration et le leadership éducatif fort (Dumay et Dupriez, 2009; Hargreaves, 2019; Schleicher, 2018).

Afin de mieux comprendre en quoi la qualité du personnel, les environnements propices à la collaboration et le leadership éducatif fort contribuent au rendement des organisations scolaires, chacun de ces facteurs mérite d'être abordé de façon successive.

1.1.1 La qualité du personnel

Comme le soulignent Pil et Leana (2009, p. 1119, traduction libre) « [...] l'éducation est une entreprise qui nécessite des niveaux élevés de capital humain pour atteindre des niveaux élevés de performance organisationnelle. » Puisque le capital humain tient compte du talent, de la compétence, de la capacité des individus (Odden, 2011, dans Hargreaves et Fullan, 2012, p. 3), que la performance organisationnelle en éducation se mesure par les taux de réussite des élèves et que cette réussite dépend en grande partie de la qualité de l'enseignement, il convient d'accorder une attention particulière à la qualité du personnel responsable de l'enseignement. Schleicher (2019b, p. 59) le formule d'ailleurs de façon éloquente : « Nulle part la qualité du système scolaire n'excède la qualité de ses enseignants ». C'est pourquoi les systèmes scolaires performants accordent

un souci particulier à la sélection du personnel et au développement professionnel de celui-ci. Ils accordent également un soin particulier à créer des environnements collaboratifs où le personnel travaille ensemble à mettre en œuvre les meilleures pratiques (Schleicher, 2019b) afin d'améliorer leurs compétences individuelles et collectives. Enfin, comme le souligne Schleicher (2019b), les environnements pédagogiques efficaces renforcent leur capital professionnel, social et culturel en s'engageant à créer des synergies et à innover en s'appuyant sur les interactions. Ainsi, les organisations scolaires performantes recrutent non seulement du personnel de qualité, mais misent sur la création de cultures et d'environnements propices à la collaboration pour favoriser le développement professionnel et l'amélioration des pratiques. Ceci est d'autant plus important que :

« [dans] le domaine de l'éducation, la collaboration professionnelle et le renforcement du capital social parmi les enseignants et les autres éducateurs améliorent l'apprentissage des élèves, car ces éducateurs diffusent leurs connaissances et prennent plus de risques. Cela améliore le recrutement et la rétention des enseignants, car les enseignants des cultures collaboratives se rendent compte qu'il y en a d'autres qui peuvent les aider et les soutenir. » (Hargreaves et O'Connor, 2018, p. 2, traduction libre).

Le recrutement et la rétention d'un personnel de qualité semblent une condition de base à la création d'environnements pédagogiques efficaces. Pour que l'efficacité pédagogique dépasse les frontières d'une classe, il convient d'explorer la culture qui prévaut dans ces environnements.

1.1.2 Les environnements propices à la collaboration

Depuis le début des années 90, la recherche en éducation met en évidence qu'au-delà des approches collaboratives, c'est la culture de collaboration qui est cruciale pour répondre à plusieurs enjeux et introduire des changements durables en éducation. C'est d'ailleurs les propos de Drago-Severson et Pinto (2006) que résume Blankenship et Ruona (2007, p. 1, traduction libre) en soulignant l'importance de mettre en place des environnements qui favorisent la collaboration au sein des établissements :

« Si les écoles ont l'intention de devenir plus efficaces, des changements doivent être mis en œuvre et soutenus, ce qui exige que les administrateurs et les professionnels des ressources humaines des écoles trouvent des moyens pour soutenir les enseignants à établir des relations collégiales, à partager leurs connaissances et à collaborer ».

Réduire l'isolement, établir des relations collégiales et créer des contextes d'apprentissage collectifs sont identifiées comme étant nécessaire pour provoquer des changements durables en éducation (Bryk, 2017; Dionne et al., 2010; Hargreaves, 2019; King et Newmann, 2001; Leana, 2011). Ces constats sont également appuyés par Leclerc et Labelle (2013a, p. 1) qui précisent :

« [...] dans une volonté d'amener plus d'élèves à réussir et d'améliorer l'équité [...], certaines écoles ont restructuré leur mode de fonctionnement et rebâti leur culture pour devenir des organisations dans lesquelles les membres apprennent constamment tout en se remettant en question afin d'améliorer leurs pratiques pédagogiques. ».

Dans un article rétrospectif portant sur 30 ans de recherche sur la collaboration en éducation, Hargreaves (2019) recense aussi ces éléments qui freinent la collaboration dans les milieux scolaires :

« [...] la culture et la collaboration sont clairement au cœur de tout effort visant à briser les cloisonnements entre les cultures d'enseignement. Ils peuvent également fournir des moyens de contrer les cultures de l'individualisme dans l'enseignement qui ont été largement considérées comme de sérieux obstacles aux efforts d'amélioration. » (p. 4, traduction libre).

Il note néanmoins une certaine évolution au cours de la dernière décennie :

« Depuis 2011, l'engagement envers la collaboration dans l'apprentissage professionnel s'est approfondi en termes de principes, de protocoles et de processus et a commencé à inclure tout le personnel des districts, des assistants pédagogiques aux leaders du système. » (p. 13-14, traduction libre).

Ce constat est également souligné dans d'autres études (Lee et al., 2012; Leithwood, 2010) démontrant le rôle crucial du leadership dans les districts scolaires qui, en focalisant de manière continue l'attention des équipes sur l'apprentissage des élèves, contribue à façonner la culture des établissements.

1.1.3 Un leadership éducatif fort

L'importance du leadership et de la collaboration à travers le district scolaire¹ est confirmée dans la littérature. À titre d'exemple, Drago et Pecchia (2016) ont conduit une recherche auprès de 200 directions et ont démontré l'importance de la collaboration pour celles-ci. Isabelle et al. (2013) ont quant à elles identifié que la collaboration au niveau du district scolaire joue un rôle essentiel pour soutenir le leadership des directions dans la mise en œuvre de communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) matures dans les

¹ Équivalent des centres de services scolaires (CSS) hors Québec.

écoles. Quant à Waters et Marzano (2006), ils ont documenté le rôle des directions générales et des centres de services scolaires dans la réussite des élèves et identifié leur apport indéniable, entre autres par leur leadership, dans la mise en œuvre de processus collaboratifs à l'échelle de l'organisation.

Les études le confirment, le leadership éducatif fort est essentiel pour établir la confiance nécessaire à la collaboration et à l'édification d'équipes efficaces (Hargreaves, 2019; IsaBelle et Martineau Vachon, 2017; Leithwood, 2010; Seashore Louis et al., 2010). L'établissement d'environnements collaboratifs nécessite des leaders scolaires intentionnels, conscients de ce qu'ils ont à faire et de comment ils doivent le faire. Ces leaders font preuve d'exemplarité, en mettant d'abord eux-mêmes en pratique les approches, protocoles et processus d'enquête collaborative (Hargreaves, 2019). Mais pour cultiver et maintenir ce leadership, les directions d'établissement ont besoin d'être soutenues.

En ce sens, plusieurs recherches soulignent l'importance de mettre en place un soutien structuré pour les directions d'établissement (Drago et Pecchia, 2016; IsaBelle et al., 2013; IsaBelle et Martineau Vachon, 2017), soutien qui, comme pour les enseignants, permet de contrer l'isolement professionnel : «...les structures de soutien, telles que les communautés d'apprentissage professionnelles, le mentorat et le soutien [du centre de services scolaire], ont le potentiel d'aider le travail des directions dans cette profession exigeante, dynamique et stressante. » (Drago et Pecchia, 2016, p. 2, traduction libre).

Parmi les formes de soutien structuré en place dans les milieux, certaines misent sur la collaboration plus que d'autres. C'est notamment le cas des communautés de pratique.

1.1.4 Des communautés de pratique pour augmenter le capital social et la collaboration

Au Québec, le projet CAR, déployé depuis 2014 dans des centres de services scolaires (CSS), leur permet de travailler à la fois sur le renforcement du leadership, les environnements collaboratifs et la qualité du personnel. La mesure phare de cette initiative consiste à soutenir la mise en œuvre d'approches collaboratives telles que les communautés de pratique (CoP) et les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP), ces dispositifs ayant démontré leur efficacité pour le développement du capital social dans les organisations scolaires (Ainscow, 2015; Campbell et al., 2016; Hargreaves et Fullan, 2012). Le capital social est décrit par Hargreaves et Fullan (2012, p. 90, traduction libre) comme étant « la manière dont la quantité et la qualité des interactions et des relations sociales entre les personnes affectent leur accès aux connaissances et à l'information ». Ils qualifient d'ailleurs les stratégies liées au capital social de « pierres angulaires de la transformation de la profession [enseignante]. »

Créer des espaces propices à la collaboration et au développement du capital social constitue une mesure recommandée par plusieurs experts en éducation pour l'amélioration des organisations scolaires. Jones et Harris (2014, p. 481, traduction libre) en témoignent :

« [...] la collaboration professionnelle [en éducation] offre une voie potentielle pour aller de l'avant, car à maintes reprises, les données de recherche montrent que l'apprentissage professionnel collectif génère le leadership partagé et le capital social nécessaire pour un changement organisationnel positif et durable. ».

Dans le cadre du projet CAR ([figure 1](#)), le déploiement de CoP comme espace de collaboration et de développement du capital social s'appuie sur la conception de Wenger (2005) qui définit la CoP comme un groupe de personnes qui interagit sur une base régulière pour discuter d'enjeux communs, échanger des idées et apprendre les uns des autres dans un contexte d'engagement mutuel. La [figure 1](#) représente le déploiement du projet CAR qui implique plus d'une soixantaine de centres de services scolaires. La mise en œuvre d'approches collaboratives aux 3 paliers est représentée ainsi :

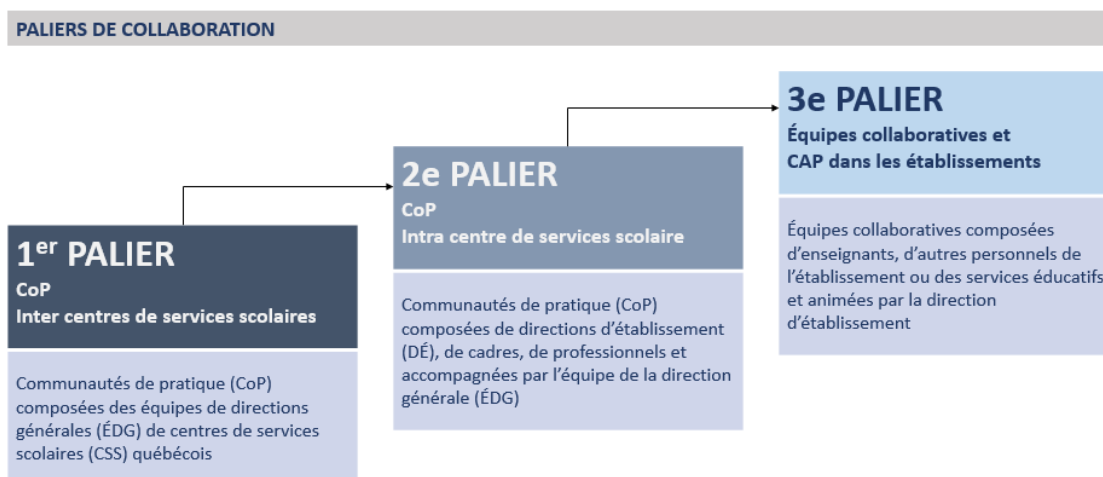


Figure 1 : Paliers de collaboration – projet CAR (tiré de www.projetcar.ctreq.qc.ca)

Au palier 1, les équipes de directions générales des centres de services scolaires s'engagent de façon volontaire dans des CoP interorganisations. Leur collaboration se centre sur le renforcement du leadership au service de l'amélioration de la réussite des

élèves, ce qui correspond d'un point de vue organisationnel à l'amélioration du rendement de l'organisation. Au palier 2, les directions d'établissement, ainsi que certains cadres et professionnels participent à des CoP au sein de leur centre de services scolaire. L'objet de ces CoP de type soutenu ([tableau 3](#)) est de renforcer le leadership des gestionnaires dans le but de mieux soutenir les cultures de collaboration et d'apprentissage au sein des établissements scolaires et par extension, de l'organisation. Au palier 3, les équipes-écoles, soutenues par leur direction, s'impliquent dans la mise en œuvre de CAP dont l'objet porte sur l'amélioration de l'apprentissage des élèves par le développement professionnel collectif et continu des enseignants.

L'élément déclencheur à la problématique de cet essai se trouve être le maillon central de cette initiative, c'est-à-dire le palier 2. En effet, la mise en œuvre d'une collaboration structurée, c'est-à-dire de CoP intraorganisations, constitue un engrenage important : l'impulsion donnée par le leadership de la direction générale qui soutient et encadre le déploiement des CoP au sein de son organisation apparaît comme un levier au développement du capital social. Dans les faits, en soutenant le développement de CoP de directions d'établissement, la direction générale exemplifie le leadership nécessaire à une culture de collaboration au sein de l'organisation et de ses établissements (Lee et al., 2012; Leithwood, 2010). Des recherches sur le développement professionnel des directions confirment que les contextes d'apprentissage collectif comme la participation à des communautés de pratiques ont un effet positif sur le leadership pédagogique, particulièrement pour le développement de pratiques collaboratives dans les écoles (Bélanger et al., 2019; Honig et Rainey, 2014; Pont et al., 2008). En ce sens, une recherche

conduite par Honig et Rainey (2014) dans des districts scolaires américains ayant mis sur pied des communautés de directions en fait la démonstration. À l’instar des CoP mises en œuvre dans les centres de services scolaires du Québec, ces initiatives visent à aider les directions d’établissement scolaire à renforcer leur leadership pédagogique en mettant sur pied des CoP pilotées par des gestionnaires des districts scolaires. Les résultats de la recherche d’Honig et Rainey (2014) suggèrent que la formule de communauté est prometteuse pour soutenir le développement des directions, tout en soulignant qu’il subsiste des questions sur le leadership lié au pilotage et sur les facteurs qui contribuent ou nuisent à la réussite de ces communautés.

Peu de recherches se sont attardées aux modalités de développement professionnel des directions d’établissement qui ciblent le renforcement du leadership pédagogique nécessaire pour soutenir une culture et des pratiques collaboratives (Bélanger et al., 2019; IsaBelle et Martineau Vachon, 2017). De même,

« ...peu d’études s’attardent au soutien à apporter aux directions pour qu’elles répondent avec efficacité à cette exigence et, plus particulièrement, pour que la nouvelle structure organisationnelle [de collaboration] favorise le développement professionnel des enseignants et la réussite chez tous les élèves » (IsaBelle et al., 2013, p. 155).

Dans le cadre de l’initiative québécoise projet CAR citée plus tôt, Bélanger et al. (2019, p. 37) ont fait une première analyse de l’effet des CoP mises en œuvre dans près d’une dizaine de centres de services scolaires : « Les résultats de cette étude montrent notamment que les participants à ce projet attribuent des effets tant sur leurs pratiques de gestionnaire que sur les politiques internes de leurs organisations. ». La perception des

directions d'établissement quant aux effets de leur participation à des CoP sur leur leadership pédagogique et leurs pratiques collaboratives s'avère positive. Mais cette analyse de l'expérience des directions nous informe peu sur ce qui constitue une CoP réussie. D'un point de vue opérationnel, cette étude ne nous informe pas sur ce qui conduit une CoP à avoir du succès. Considérant les ressources investies et la mobilisation autour du déploiement des CoP dans les centres de services scolaires, un cadre de référence s'avèrerait utile pour guider leur mise en œuvre. On peut donc postuler qu'une telle proposition serait pertinente pour les organisations scolaires déployant des efforts considérables à la mise en œuvre de cette approche collaborative. Comme le recommandent Wenger et al. (2002b) repris par Paré et al. (2006, p. 13) : « Les CoP doivent mesurer la valeur et l'impact que leurs interventions ont pour guider les efforts et ainsi devenir plus dynamiques et efficaces ». Sur le plan organisationnel, afin de guider leurs efforts, les acteurs engagés doivent disposer d'un cadre de référence identifiant les facteurs de succès ainsi que des indicateurs pour en apprécier la qualité. En s'appuyant sur un tel cadre, ils seront en mesure d'agir sur le dynamisme et l'efficacité de leur CoP et d'en mesurer la valeur et l'impact au fil de son évolution. Pour assurer que la CoP délivre tout son potentiel de culture de collaboration et d'entraide, de connaissances et de solutions innovantes et soit considérée comme étant un succès, il faut pouvoir agir sur les facteurs qui constituent des leviers à sa réussite. Agir sur ces leviers restera toutefois arbitraire sans l'identification de facteurs et d'indicateurs de réussite.

Depuis plus de vingt ans, des CoP sont déployées avec efficacité dans plusieurs secteurs d'activités comme les technologies, l'énergie, les institutions financières ou des

organisations gouvernementales (Gosselin et al., 2011; Jagasia et al., 2015; Richard et al., 2014). Il apparait donc pertinent d'étudier les constats et leçons tirées de la recherche dans ces secteurs afin d'en inspirer les acteurs du secteur de l'éducation. D'ailleurs, il importe de fournir aux organisations scolaires des outils ancrés sur des connaissances issues de la recherche afin qu'ils puissent agir sur la mise en œuvre de leur CoP et ainsi concourir à leur réussite.

Ainsi, cet essai vise, par une recension des écrits et une analyse de contenu, à relever les facteurs et les indicateurs de réussite des CoP permettant d'aiguiller les organisations scolaires dans leur mise en œuvre. La problématique de cet essai émerge donc d'un besoin pour la pratique professionnelle de l'auteur et ses collaborateurs, d'identifier ce qu'est une CoP réussie selon les cadres théoriques et les études empiriques disponibles dans la littérature afin de permettre aux acteurs engagés dans les efforts de mise en œuvre de CoP de pouvoir apporter les ajustements nécessaires à l'atteinte de leurs objectifs.

1.1.5 Questions de recherche

Cet essai propose donc de répondre à la question suivante : « Quels sont les facteurs et les indicateurs de réussite d'une CoP pilotée au sein d'une organisation scolaire? » Pour guider la recherche documentaire, les sous-questions suivantes serviront de balises :

- Qu'est-ce qu'une communauté de pratique (CoP) réussie?
- Quels sont les facteurs favorisant la réussite d'une CoP?
- Quels sont les indicateurs permettant d'apprécier la réussite d'une CoP?

Pour apprécier la réussite d'un projet ou l'effet d'un dispositif, il s'avère primordial d'en connaître la finalité et les critères de réussite. Puisque les organisations scolaires déployant des CoP ne disposent pas d'un cadre de référence adapté à leur finalité, cet essai vise à produire un répertoire de facteurs et d'indicateurs de leur succès identifiés dans la littérature. La revue de littérature qui suit vise d'abord à circonscrire le concept de CoP permettant ainsi de le distinguer d'autres formes de collaboration.

CHAPITRE II

CHOIX DES CONCEPTS

Ce chapitre présente le choix des concepts retenus pour cet essai. Ceux-ci sont appuyés par une revue de littérature sur le concept de communautés de pratique (CoP) afin de circonscrire le concept au cœur de la recherche. Les éléments suivants relatifs aux CoP sont abordés : la définition, les caractéristiques distinctives, les éléments clés, les phases de développement et finalement la valeur ajoutée pour l'organisation.

2.1 La théorie des communautés de pratique (CoP)

La théorie des CoP est née de l'évolution des connaissances sur les théories de l'apprentissage social (Bandura, 1980; Bruner, 1996) et organisationnel (Argyris et Schön, 2001; Nonaka, 1994). L'apport des théories de l'apprentissage social se situe principalement dans le rôle que les influences sociales et la culture ambiante jouent dans l'apprentissage. Quant aux théories de l'apprentissage organisationnel, elles contribuent à la théorie des CoP par le processus d'acquisition de connaissances mis en place dans un but d'amélioration et de réalisation d'objectifs collectifs.

Avec sa théorie des communautés de pratique, Wenger (2009) articule une théorie de l'apprentissage social qui parvient à marier deux concepts sur lesquels ont buté nombre de théoriciens de l'apprentissage organisationnel auparavant, c'est-à-dire les niveaux individuel (cognitif) et organisationnel de l'apprentissage puisqu'en « ...prenant la notion

de pratique sociale comme point d'entrée à sa théorie de l'apprentissage [Wenger] ouvre de nouvelles perspectives sur la relation entre les connaissances organisationnelles et l'action collective. » (Chanal, 2000, p. 2). C'est donc en misant sur les interactions sociales et la synergie créée entre les acteurs que la CoP permet d'entrevoir l'augmentation de la cohésion des actions collectives au bénéfice de l'amélioration des pratiques individuelles au sein des organisations. Concrètement, la communauté de pratique est définie comme :

« [un groupe] de personnes qui se rassemblent afin de partager et d'apprendre les uns des autres, en face à face ou virtuellement. Ils sont tenus ensemble par un intérêt commun dans un champ de savoir et sont conduits par un désir et un besoin de partager des problèmes, des expériences, des modèles, des outils et les meilleures pratiques. Les membres de la communauté approfondissent leurs connaissances en interagissant sur une base continue et à long terme, ils développent un ensemble de bonnes pratiques. » (Wenger, McDermott et Snyder, 2002 cité dans Langelier, 2005, p. 8).

Davel et Tremblay (2011) complètent ce qui caractérise essentiellement la CoP, c'est-à-dire : un domaine d'intérêt commun; des relations mutuelles soutenues; des manières communes de s'engager à faire des choses ensemble; des connaissances de ce que les autres savent, de ce qu'ils peuvent faire et de la manière dont ils peuvent contribuer à l'action collective; un jargon, un langage commun et des anecdotes propres au groupe; un discours partagé qui reflète une certaine manière de voir le monde; le développement de connaissances et d'une expertise commune.

Ce qui lie les individus au sein d'une CoP, c'est « un dévouement et une identification partagés pour un même domaine d'expertise, ou pour un thème en particulier. » (Probst et

Borzillo, 2007, p. 137). Pour créer une telle dynamique entre ses membres, la CoP s'appuie sur trois dimensions clés qui constituent la base de sa culture et auxquelles chaque membre et chaque ressource contribue (Charlier et Henri, 2004; Davel et Tremblay, 2011; Wenger et Trayner, 2015) :

a) le *domaine d'intérêt commun ou de connaissances communes* qui constitue la raison d'être d'une CoP et qui s'illustre par une entreprise conjointe sollicitant des compétences partagées. C'est le domaine qui circonscrit les enjeux, problèmes et défis de la pratique sur lesquels se penchera la *communauté*. Il s'agit du point focal.

b) la *communauté* quant à elle se manifeste par l'engagement mutuel d'un groupe de personnes volontaires qui se sent concerné et a à cœur le domaine. Elle s'édifie à travers des interactions régulières caractérisées par la confiance, l'ouverture et la réciprocité. La *communauté* évolue dans le cadre d'activités qui permettent l'entraide et l'apprentissage les uns des autres.

c) finalement, la *pratique* prend la forme d'un répertoire partagé, d'approches et de normes communes qui constituent la base de la *communauté* pour l'action, la communication, la résolution de problème, la performance et la responsabilité déployées dans le cadre de l'entreprise commune.

Ainsi, une communauté de pratique se construit autour de l'activité de ses membres et du sens que ceux-ci lui donnent à partir de cette base commune que constitue le domaine d'intérêt, la communauté et la pratique. Pour pleinement refléter la pensée de Wenger (2005) concernant l'activité d'une CoP, il convient d'ajouter les trois processus engagés

dans sa construction ([figure 2](#)) : (1) la *participation* qui reflète l'expérience des membres à travers leurs activités et échanges; (2) la *réification* qui vient fixer et concrétiser la participation des membres sous une forme matérielle (ex.: documents, outils, etc.); (3) la *négociation de sens* qui est à la fois processus et produit collectif de la participation et de la réification (ex.: cadres de référence, vocabulaire, etc.).

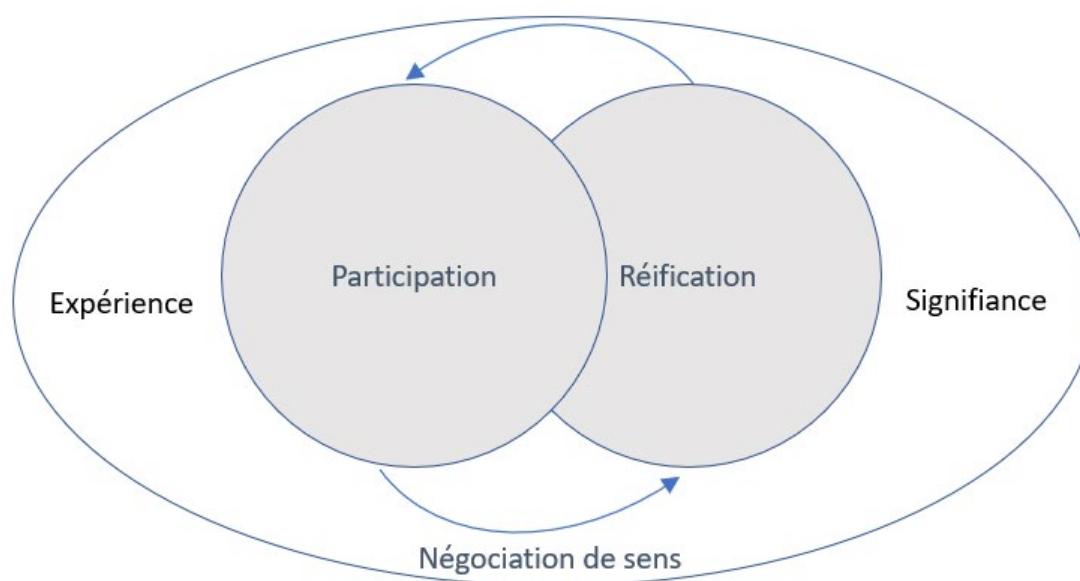


Figure 2 : Interaction entre participation, réification et négociation de sens dans une CoP

Ces trois processus s'alimentent de façon continue : la participation engendre la réification qui elle, favorise la participation. Cette interaction donne lieu à la négociation de sens campée dans un contexte et qui se traduit par la création d'expérience et de signifiante. Ce sont ces processus qui contribuent à faire de la CoP un moyen privilégié de générer de l'apprentissage pour les organisations.

2.1.1 L'apprentissage comme valeur ajoutée des CoP

De nombreux experts s'entendent sur le fait que les CoP peuvent contribuer à relever les défis présents dans les organisations parce que les liens qu'elles créent entre les individus sont forts et s'appuient sur la création et le partage de connaissances (Davel et Tremblay, 2011; Saint-Onge et Wallace, 2003; Wenger, 2005). Ces échanges sont d'autant plus prolifiques qu'ils sont stimulés et encouragés par la régularité et la fréquence des rencontres entre les membres, ce qui permet d'optimiser le transfert de ces connaissances partagées et diminue le risque de perte de connaissances au sein de l'organisation ou du réseau (Borzillo, 2007). La CoP crée ainsi un environnement propice au partage des connaissances et en favorise la circulation. Cette dimension de la CoP est d'autant plus pertinente que « [dans] le domaine de l'éducation, les connaissances sont très statiques et ne se diffusent pas facilement. Elles ont tendance à rester là où elles sont, à moins qu'il n'y ait de fortes incitations à les partager » (Schleicher, 2019b, p. 116). La mise en œuvre de CoP favorise ainsi l'explicitation, l'échange et la circulation des connaissances. Dans le cadre de leur recherche sur des CoP en enseignement supérieur, Charlier et Henri (2004, p. 286) décrivent la dynamique d'apprentissage au sein d'une CoP comme suit :

« L'activité de la communauté y est conçue en termes de construction de connaissances, situées et ancrées dans une culture, s'effectuant durant la réalisation de diverses tâches qui valorisent la négociation de la signification et l'expérimentation de nouvelles pratiques. Elle s'avère une méthode qui aide à faire face à la rapidité du changement et qui peut mener au succès. Dans ce cadre, l'objectif premier de la communauté est donc d'apprendre : apprendre ensemble par l'échange; apprendre de l'expérience des autres; apprendre du sens partagé et construit collectivement; apprendre dans l'authenticité sans laquelle la communauté n'existerait pas. ».

L'apprentissage est donc central à la communauté de pratique et celui-ci passe essentiellement par l'engagement mutuel à partager des connaissances. Ce partage de connaissances tantôt tacites, tantôt explicites, nécessite des interactions régulières et la proximité des participants; c'est pourquoi on qualifie la CoP de « mode de gestion des connaissances » (Paré et al., 2006, p. 15), puisqu'elle agit comme espace favorisant la circulation des connaissances. Pour expliquer la façon dont prennent forme les connaissances au sein d'une CoP, plusieurs auteurs font appel au modèle SECI de Nonaka ([figure 3](#)). Le modèle SECI vise à décrire le processus de création, de transformation et de transfert de connaissances en quatre phases.

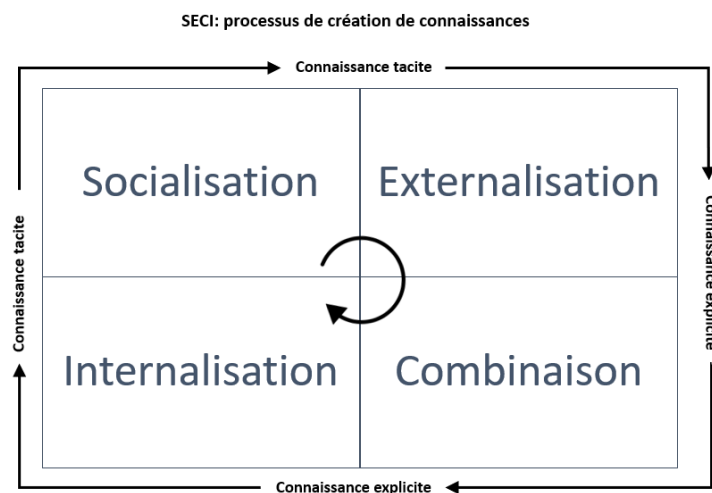


Figure 3 : Modèle SECI - Processus de création de connaissances selon Nonaka (1994)

La socialisation est la phase où les connaissances tacites, qu'il s'agisse de connaissances innées ou acquises ou de savoirs d'expérience, se transfèrent dans le cadre d'interactions entre personnes. L'étape d'externalisation consiste à formaliser les connaissances tacites

en les transposant dans des documents écrits ou électroniques. Quant à l'étape de la combinaison, elle implique la création de nouvelles connaissances explicites à partir des connaissances explicites, formalisées, échangées et combinées lors des interactions au sein du groupe. La dernière étape, l'internalisation, implique la conversion des connaissances explicites en connaissances tacites. C'est l'étape la plus importante du processus, car elle vise l'intégration des nouvelles connaissances dans la pratique des individus, de l'équipe et de l'organisation. C'est à cette étape que se concrétise le lien entre les connaissances, l'apprentissage et l'amélioration des pratiques. L'ensemble du processus est bien résumé par Argyris et Schon : « ce sont toujours les individus qui créent de nouvelles connaissances et le rôle du processus d'apprentissage organisationnel est de permettre la cristallisation de la connaissance au niveau collectif de l'organisation. » (Cohendet et al., 2003, p. 100).

Ainsi, la principale valeur ajoutée des CoP pour les organisations réside dans le fait qu'elles agissent comme véhicule d'amélioration des pratiques et des performances individuelles, collectives et organisationnelles. Saint-Onge et Wallace Saint-Onge et Wallace (2003) vont jusqu'à avancer que la CoP puisse être « l'exemple le plus significatif et le plus tangible de gestion des connaissances au travail dans une organisation » (traduction libre, p. 50). Selon ces derniers, savoir tirer parti des CoP signifie partager des connaissances, favoriser les environnements collaboratifs et développer les capacités qui sont au cœur d'une organisation. Quant à Lesser et Storck (2001), les activités des CoP agiraient non seulement comme mode de gestion des connaissances au sein de

l'organisation, mais en augmenteraient le capital social en agissant comme catalyseur des connaissances et du capital humain qui conduirait à des changements de comportement :

« Pour mieux comprendre comment les communautés de pratique créent de la valeur organisationnelle, nous suggérons de penser à une communauté comme un moteur de développement du capital social. Nous soutenons que le capital social résidant dans les communautés de pratique conduit à un changement de comportement - un changement qui se traduit par un plus grand partage des connaissances, qui à son tour influence positivement la performance des [organisations]. » (traduction libre, p. 833).

Puisque la CoP semble être un dispositif de collaboration professionnelle important pour l'apprentissage et la gestion des connaissances organisationnelles, il convient de la distinguer d'autres formes de collaboration mises en place dans les organisations.

2.1.2 Autres formes de collaboration professionnelle

Ce ne sont pas toutes les formes de collaboration professionnelle qui s'inscrivent de façon explicite dans une perspective de gestion des connaissances. C'est pourquoi il convient de distinguer la CoP d'autres formes de collaboration professionnelle. Le [tableau 1](#) brosse un portrait comparatif des formes de collaboration professionnelle les plus courantes en éducation à partir de quelques définitions proposées par différents auteurs.

Tableau 1 : Différentes formes de collaboration professionnelle

Type de collaboration	Définition	But
<p>Communauté de pratique (CoP)</p> <p>(Bourhis et Tremblay, 2004; Saint-Onge et Wallace, 2003; Wenger et al., 2002b)</p>	<p>Groupe de personnes ayant en commun un domaine d'expertise ou une pratique professionnelle qui se rencontrent pour échanger, partager et apprendre les uns des autres, face à face ou virtuellement.</p>	<p>Échanger, partager et développer des connaissances sur la pratique de travail dans le but de l'améliorer.</p> <p>Structurer et soutenir l'apprentissage individuel, collectif et organisationnel.</p>
<p>Communauté d'apprentissage professionnelle (CAP)</p> <p>(DuFour, 2004; Hord, 1997; Leclerc et Labelle, 2013b)</p>	<p>Mode de fonctionnement des écoles qui mise sur la collaboration de tous les intervenants et qui encourage le personnel à entreprendre collectivement des activités et des réflexions pour améliorer continuellement leurs connaissances ainsi que leurs compétences en vue d'obtenir de meilleurs résultats scolaires chez les élèves.</p>	<p>Amélioration continue des résultats des élèves par le développement professionnel des intervenants. Emphase particulière sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement.</p>
<p>Communauté d'apprentissage (CA)</p> <p>(Dionne et al., 2010)</p>	<p>Dispositif de développement professionnel qui vise au développement de la pratique pédagogique, à l'acquisition d'un savoir individuel et collectif et à la recherche de sens.</p>	<p>Projet d'apprentissage conjoint qui vise à acquérir de nouvelles façons de faire dans un domaine d'enseignement particulier et développer des pratiques novatrices.</p>
<p>Équipe de travail ou de projet</p> <p>(Bourhis et Tremblay, 2004; Davel et Tremblay, 2011; Paré et al., 2006)</p>	<p>Créée par les gestionnaires pour la réalisation d'une tâche ou d'un projet précis, les membres d'une équipe sont choisis selon leurs compétences par rapport au projet. Ils sont interdépendants, ont un but commun et une responsabilité liée. L'équipe se dissout sitôt le projet achevé.</p>	<p>Accomplir une tâche spécifique, atteindre un résultat précis.</p>

Réseaux informels (Wenger et al., 2002a)	Groupe de personnes dont les relations amicales ou professionnelles conduisent à recevoir et transmettre de l'information.	Recevoir et faire passer l'information. Connaître le qui fait quoi.
----------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------

Il convient de noter que certaines de ces formes de collaboration (la CAP et la CA par exemple) s'inspirent de la théorie de l'organisation apprenante (Senge et Gauthier, 1991), qui considère qu'une organisation doit mettre en œuvre un ensemble de pratiques et de dispositions pour demeurer en phase avec son écosystème. Les modèles plus près des CoP et des réseaux s'appuient quant à eux sur les théories de l'apprentissage social (Lave et Wenger, 1991; Wenger, 2005) et de la gestion des connaissances (Davenport et Prusak, 2010; Nonaka, 1994). La théorie de l'apprentissage social contribuant par son aspect interactionnel et la théorie de la gestion des connaissances pour son emphase sur le processus de création des connaissances.

Le concept de CoP ayant été circonscrit et distingué des autres modes de collaboration, il convient maintenant d'aborder la méthodologie empruntée pour atteindre les objectifs suivants :

1. identifier et comprendre les perspectives selon lesquelles les CoP ont du succès;
2. identifier les facteurs de réussite des CoP relevant de ces perspectives;
3. proposer des indicateurs de réussite en fonction des facteurs identifiés.

Le chapitre qui suit s'attarde donc à présenter la méthodologie ayant servi à atteindre ces objectifs.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la méthodologie empruntée pour répondre aux objectifs de cet essai. Les étapes de la recension des écrits y sont décrites : le choix du corpus, la collecte des documents, puis l'étude et l'analyse de ceux-ci. La structure de ce chapitre s'inspire des étapes de l'étude de documents, une méthodologie proposée par Paillé (2007) et adaptée au contexte d'un essai professionnel en éducation.

3.1 Recension des écrits

La méthodologie empruntée vise à identifier des facteurs et des indicateurs de réussite de CoP prépondérants dans la littérature scientifique des vingt dernières années et pertinents pour les organisations scolaires. Cet essai s'inspire de Van der Maren (2004) et est donc d'ordre théorique. Il consiste en une étude de documents selon la méthode de Paillé (2007), documents qui ont été repérés dans la littérature scientifique à l'issue d'une recension des écrits. Dans le cadre de cet essai, l'étude de documents est appropriée puisqu'elle vise à produire un répertoire de facteurs et d'indicateurs de succès des CoP pour les organisations scolaires appuyé sur des connaissances issues de la recherche. Une recension des écrits est donc préalable à l'étude de documents. Celle-ci est définie par Legendre (1993, p. 1067) comme étant l'» identification, l'examen critique, la sélection, la collection et l'établissement d'une bibliographie des écrits valides et pertinents à un

objet d'études ou de recherches ». Voici donc les étapes ayant mené à la constitution du corpus de documents.

3.1.1 Choix du corpus

Le choix du corpus consiste à déterminer l'ampleur et la nature de celui-ci. Dans le cadre de cette recherche documentaire, des écrits de nature théorique ou empirique traitant des facteurs de réussite des communautés de pratique ont été ciblés.

3.1.2 Collecte des documents

La collecte des documents a été faite à l'aide de deux stratégies : une recherche dans des bases de données et à l'aide d'un moteur de recherche, puis une recherche par remontée bibliographique (dite boule de neige). Dans un premier temps, l'identification de documents a été effectuée en consultant les bases de données suivantes : Canadian Research Index, ERIC, FRANCIS, ProQuest Research Library, Psyc-Info et Repère. Le moteur de recherche Google Scholar a également été consulté. Les combinaisons de mots-clés suivants ont été utilisées pour identifier des articles relatifs aux « facteurs de succès des communautés de pratique » :

Mots-clés en français	Mots-clés en anglais
Communauté de pratique AND facteurs;	Community of practice AND factors
Communauté de pratique AND indicateurs;	Community of practice AND indicators
Communauté de pratique AND conditions	Community of practice AND conditions

Communauté de pratique AND succès;	Community of practice AND success
Communauté de pratique AND réussi*;	

La recherche dans les bases de données a permis d'identifier plus d'une centaine de documents qui ont ensuite été élagués en fonction de leur pertinence aux objectifs de l'essai. Cet élagage s'est fait en concomitance avec la deuxième stratégie de recension, c'est-à-dire par remontée bibliographique (boule de neige). Celle-ci s'est avérée particulièrement riche et utile, car elle a permis de confirmer la pertinence de certaines sources, mais également d'en faire émerger d'autres jusqu'à obtenir une certaine saturation de documents phares. Certains documents obtenus par la remontée bibliographique proviennent ainsi de l'analyse des bibliographies d'articles scientifiques identifiés dans les bases de données. Il s'agit plus particulièrement d'ouvrages majeurs écrits sur le sujet des communautés de pratique n'ayant pas nécessairement fait l'objet d'articles scientifiques, mais qui ont une crédibilité reconnue par les experts en la matière.

3.1.3 Étude des documents et analyse

D'abord, une grille d'analyse des documents ([tableau 2](#)) a été élaborée afin de faciliter le classement et l'analyse en fonction des éléments suivants : type de source, CoP inter ou intraorganisation, CoP pilotée ou non, contexte scolaire ou non, définit ou non le succès/réussite des CoP, présente des facteurs/conditions/indicateurs de succès/réussite. Cette grille a permis de cerner les éléments pertinents et essentiels à l'analyse, c'est-à-dire

identifier les similarités, différences et particularités présentes dans les recherches théoriques et empiriques retenues et relatives aux facteurs de réussite des CoP. Cette première analyse a permis d'identifier 46 sources.

Tableau 2 : Grille d'analyse des documents répertoriés

Référence	Type de source Empirique ou théorique	CoP inter ou intra organisation	CoP pilotée ou non	Type de contexte (scolaire ou non)	Propose un modèle/cadre de référence	Définit succès/réussite	Facteurs/Conditions de réussite/succès OU Indicateurs	Notes

À l'issue de ce premier classement, un constat est apparu : les documents retenus semblaient emprunter des perspectives différentes pour l'analyse des facteurs de réussite des CoP. Ce constat a donc fait émerger un modèle permettant un nouveau classement des documents en fonction de la perspective d'analyse des facteurs de réussite des CoP empruntée par les auteurs. Ce modèle a été schématisé et il est présenté au chapitre 4 ([figure 7](#)). Ainsi, en fonction du classement selon le type de perspective d'analyse des CoP, vingt-sept documents ont été retenus ([annexe 1](#)).

Une dernière sélection s'est ensuite effectuée en fonction des critères suivants : la crédibilité des auteurs, la fiabilité de la source, la qualité de l'information et finalement la pertinence de l'information en regard des objectifs poursuivis. À l'issue de ce dernier tri, vingt documents ont été retenus ([annexe 1](#)).

Lorsque les documents retenus ont été rassemblés, un travail de synthèse des facteurs de réussite relevés dans ceux-ci s'en est suivi. Pour ce faire, un fichier Excel a été élaboré afin de faciliter l'analyse en permettant l'utilisation des fonctions de recherche et de tri

par mots-clés. Cette étape de synthèse des facteurs était préalable à l'analyse thématique et à la critique des résultats. Un exercice similaire a été effectué pour les indicateurs identifiés dans les documents, celui-ci ayant été réalisé après l'étape d'analyse et de regroupement des facteurs puisque les indicateurs devaient être associés aux facteurs retenus.

Finalement, les résultats sont présentés en fonction du cadre d'analyse qui prend en compte à la fois les concepts clés et les appuis théoriques. Ceux-ci sont présentés dans le chapitre qui suit.

CHAPITRE IV

CADRE D'ANALYSE

Ce chapitre précise les principaux concepts sur lesquels repose cet essai et présente les appuis théoriques utiles à la recension des écrits et à l'analyse documentaire.

4.1 Concepts clés

Les concepts clés relatifs à la réussite des CoP sont présentés dans le cadre conceptuel suivant : les types de CoP, leur réussite, puis leurs stades de développement. Les concepts de facteur de réussite et d'indicateur, qui sont l'objet de cet essai, concluent cette section.

4.1.1 La communauté de pratique (CoP)

Rappelons d'abord que la communauté de pratique s'actualise sous la forme d'un groupe de personnes qui se rencontrent sur une base régulière pour discuter de problèmes communs, échanger des idées et apprendre les uns des autres, en face à face ou virtuellement (Bourhis et Tremblay, 2004; Wenger et al., 2002b). Les membres d'une CoP s'appuient mutuellement dans leur apprentissage et leur collaboration (Davel et Tremblay, 2011) et partagent leurs pratiques et leurs perceptions dans la poursuite d'intérêts et d'activités communs (Wenger, 2005). Les CoP stimulent et encouragent l'apprentissage individuel et collectif en créant un contexte pour relier diverses expériences, connaissances et expertises, tout en favorisant la compréhension de nouvelles perspectives

(Pandey et Dutta, 2013). Quoique leurs activités soient similaires, différents types de CoP ont été identifiés au fil des recherches et il est pertinent d'en distinguer les particularités afin d'en comprendre les répercussions sur les facteurs de réussite.

4.1.2 Les différents types de CoP

Wenger, McDermott et Snyder (2002a) estiment que la valeur d'une CoP réside dans la création d'une structure permettant la génération et la codification de connaissances. Certains chercheurs dans le domaine des organisations notent que les CoP « agissent en tant que structure sociale au sein de l'organisation et relient diverses expériences, connaissances et expertises, tout en encourageant la compréhension de nouvelles perspectives. On constate également que les CoP stimulent et encouragent l'apprentissage individuel et collectif. » (Pandey et Dutta, 2013, p. 257, traduction libre). Quoique la circulation de connaissances, voire l'apprentissage, constitue un élément commun aux différentes conceptions des CoP, on note que la notion de « structure sociale » nécessite de préciser le niveau de formalité que peuvent présenter différents types de CoP, ce que différents auteurs ont fait au fil du temps. Parmi ceux-ci, Saint-Onge et Wallace (2003) proposent une typologie de CoP qui prend en compte le niveau de formalisation du pilotage: il s'agit des CoP informelles, soutenues et structurées. Leurs principales caractéristiques sont illustrées dans le [tableau 3](#).

Tableau 3 : Différents types de communautés de pratique (CoP)

Aspects	Informelle	Soutenue	Structurée
Objectif	Fournir un forum de discussion pour les personnes ayant des intérêts et des besoins communs dans leurs pratiques	Développer des connaissances et des compétences pour un projet donné ou pour un domaine de compétences	Fournir une base transversale fonctionnelle pour les membres qui possèdent des objectifs et des buts communs
Affiliation	Volontaire ou invité par les pairs	Volontaire, invité par les membres ou suggéré par le gestionnaire	Critères de sélection prévus Invité par les parrains ou par les membres
Parrainage	Sans parrain organisationnel	Un ou plusieurs gestionnaires comme parrains	Parrainage au sein d'un service ou d'un département ou par un employé d'expérience
Mandat	Déterminé conjointement par les membres	Déterminé conjointement par les membres et les parrains	Déterminé par les parrains avec l'approbation des membres
Soutien organisationnel	Soutien général des communautés de pratique Offre d'outils de collaboration normalisés	Soutien discrétionnaire de la direction en matière de ressources et de participation Ensemble d'outils supplémentaires et soutien de facilitation	Soutien organisationnel complet au même titre qu'un service de l'organisation Allocation de budget comme partie du plan d'action
Infrastructure	Rencontre en face à face la plupart du temps comme premier contact Possède des moyens de communication variés pour les contacts	Utilise des outils collaboratifs Rencontres en face à face sur une base régulière	Utilise une technologie sophistiquée pour appuyer la collaboration et conserve les objets de connaissance produits dans la communauté Soutenue largement par la technologie

Visibilité	Tellement naturelle qu'elle peut ne pas être perçue	Visible pour les collègues touchés par la contribution de la communauté à la pratique	Fortement visible dans l'organisation à travers des efforts ciblés de communication soutenus par les parrains
------------	-----------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Source : adapté de Davel et Tremblay (2011) et Saint-Onge et Wallace (2003).

Cette typologie met l'emphase sur la nature et le niveau de soutien accordé pour le parrainage et le pilotage. D'autres chercheurs, comme Probst et Borzillo (2007), ont mené une étude dans plus d'une vingtaine d'organisations et ont identifié 3 types de CoP au pilotage distinct :

- les CoP *stratégiques et innovantes* sont pilotées par un parrain (*sponsor* en anglais) nommé par la direction pour sa familiarité avec le domaine d'expertise, et visent à créer des synergies dans l'organisation dans le but de développer des savoirs innovants pour ensuite les mettre en application. Ces CoP peuvent exister aussi longtemps que les membres en auront l'intérêt et qu'ils y développeront des pratiques pertinentes pour l'organisation.
- les CoP *d'excellence opérationnelle* sont initiées par des employés experts dans un domaine. Elles sont pilotées par un leader expert et leur objectif est d'améliorer la qualité, l'efficacité et l'efficience opérationnelle des employés au sein de l'organisation en favorisant leur partage d'expertise. Ce type de CoP s'avère plus directif, s'éloignant de la théorie initiale qui préconise la poursuite d'objectifs plus généraux et consensuels. Le leadership est primordial dans ce type de CoP, afin de valider et de mettre à jour la base de données des meilleures pratiques partagées au

sein de la CoP, mais également, afin d'animer les lieux d'échange et de rencontre pour le partage de ces pratiques.

- les *CoP d'espace social et productif* sont souvent autopilotées et leur objectif est d'offrir un climat de confiance propice aux échanges, dépourvus de pression hiérarchique, et favorable au partage et au développement de pratiques efficaces. Elles sont composées de membres aux expertises complémentaires, provenant souvent de départements différents dans l'organisation. Ce type de CoP se retrouve principalement dans les organisations publiques caractérisées par la bureaucratie et le respect de la hiérarchie.

Finalement, comme le précisent Probst et Borzillo (2007, p. 151) : « Il n'y a [...] pas, de manière absolue, un type de [CoP]² qui soit optimal pour gérer le développement et le transfert de pratiques; c'est la nature des objectifs à accomplir qui doit déterminer le type de [CoP] à mettre en place pour y parvenir. ». Ainsi, la nature des objectifs visés par les CoP est primordiale puisque ceux-ci détermineront non seulement le type de CoP à mettre en place, mais également les facteurs qui en favoriseront la réussite. Il convient donc de s'attarder à ce que la littérature définit comme étant une CoP réussie tout en considérant que certains facteurs de réussite pourraient être liés au type de CoP dont il est question.

² L'acronyme utilisé par l'auteur pour parler des communautés de pratique est CDP. Pour faciliter la lecture nous avons priorisé "CoP" tout au long du texte.

4.1.3 Définir une CoP réussie

Il n'existe aucune définition consensuelle d'une CoP réussie, mais certains éléments reviennent couramment dans la littérature (Tremblay, 2005). Une CoP est généralement décrite comme ayant du succès lorsque ses membres développent et multiplient activement des pratiques entre eux (McDermott (2004) cité dans Borzillo, 2007) en d'autres termes, qu'ils explicitent, puis développent des connaissances pour faire des apprentissages (Tremblay, 2005). Elle sera également considérée comme une réussite si elle satisfait à la fois ses membres et l'organisation qui la soutient. Ainsi, cette réussite doit, entre autres, être considérée sous l'angle des résultats attendus en fonction d'objectifs préalablement convenus sur les plans individuel et organisationnel. Selon Borzillo (2007), le principal résultat d'une CoP doit correspondre à la réalisation d'objectifs organisationnels préalablement identifiés, ce qui pour d'autres auteurs s'exprime par la notion de « valeur ajoutée » pour l'organisation (Wenger et al., 2002a).

D'autres recherches mesurent le succès des CoP selon deux dimensions interreliées : l'efficacité - qui inclut les résultats, l'apprentissage, la valeur pour l'organisation - et la santé de la CoP, c'est-à-dire la vitalité des échanges et la satisfaction des membres (Bourhis et Tremblay, 2004; Dubé, 2004). La notion d'efficacité rejoint la conception de Borzillo (2007) et réfère ainsi à l'atteinte des objectifs ciblés par la CoP, attendu que l'apprentissage par l'échange et le partage mutuel font partie intégrante des résultats visés par la CoP et que la valeur ajoutée pour l'organisation qui la soutient soit démontrée. La

deuxième dimension retenue, la santé de la CoP, réfère quant à elle à la vitalité des échanges et à la satisfaction des membres. Les dimensions d'efficacité et de santé demandent toutefois à être considérées en fonction du stade de développement de la CoP. Il existe d'ailleurs différentes perspectives du développement d'une CoP. Trois de ces perspectives seront retenues dans le cadre de cet essai.

4.1.4 Les stades de développement d'une CoP

Plusieurs auteurs proposent des cycles de vie présentant les stades par lesquels passe une CoP au cours de son développement. Le plus répandu est celui de Wenger et coll. (2002a) qui propose 5 stades de développement dans la vie d'une CoP. Il est illustré ci-dessous ([figure 4](#)), empruntant l'adaptation française de Davel et Tremblay (2011).

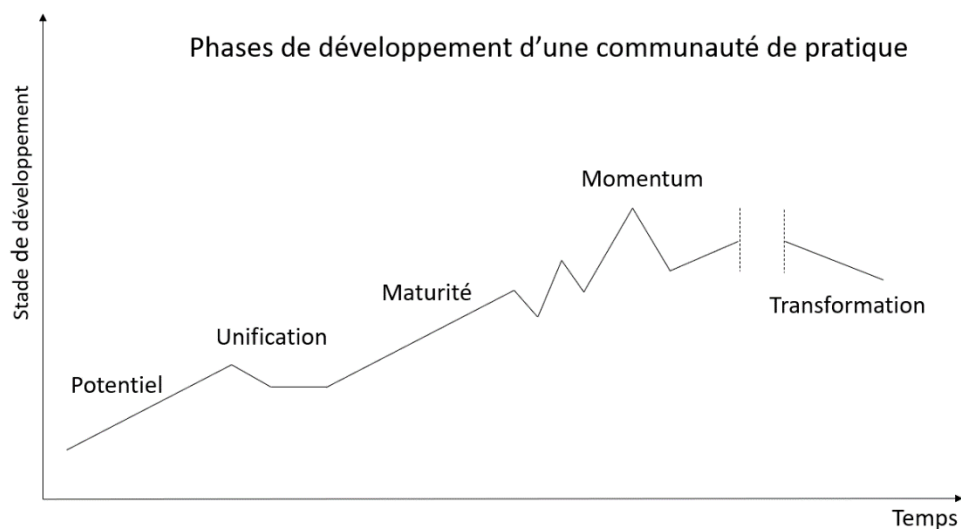


Figure 4 : Phases de développement d'une CoP adapté de Wenger et al (2002) par Davel et Tremblay (2011)

Le stade du *potentiel* fait référence à l'étape fondatrice d'une CoP. À partir d'un thème majeur partagé par un groupe, un réseau se forme. C'est le besoin d'interactions plus systématiques qui fait naître la communauté. L'étape de l'*unification* se rapporte à la définition de l'identité de la CoP. Les membres apprennent à se connaître et définissent ensemble leurs normes de fonctionnement, leurs projets communs à travers les différentes activités que propose la CoP. C'est la phase cruciale pour la mobilisation. Au stade de la *maturation*, les membres partagent leurs connaissances et leurs expériences. C'est la phase où l'apprentissage prend son envol. À l'étape du *momentum*, les membres créent de nouvelles connaissances qu'ils réinvestissent dans la poursuite de l'objectif de la CoP. Finalement, le stade de la *transformation* signifie un nouveau départ, de nouveaux membres, un objectif renouvelé. Cette transformation serait communément déclenchée par un événement externe. À cet effet, la conception de Snoeck et Tilman (2010), illustrée par les travaux de Noben (2019), nuance cette dernière phase du modèle de Wenger en envisageant dès le départ la possibilité d'une dissolution ([figure 5](#)).

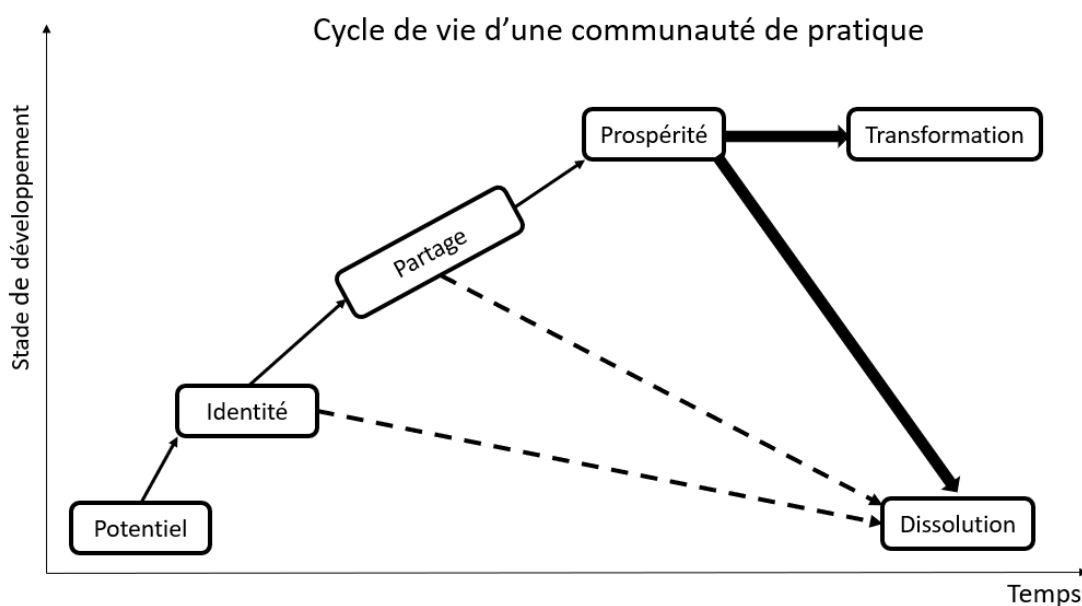


Figure 5 : Cycle de vie d'une CoP selon le modèle de Snoeck et Tilman (2014) adapté par Noben (2019)

Parmi les autres modèles d'évolution de CoP, celui de Gongla et Rizzuto (2001) utilisé par Gosselin et coll. (2011) a la particularité d'offrir un cadre nuancé qui met l'accent sur la dynamique non linéaire du développement des CoP qui reflète « un enchaînement complexe de phases d'accélération et de ralentissement, d'avancée et de régression, qui résultent plus de l'influence de contingences internes et environnementales que d'un processus continu, préprogrammé » (Dameron et Josserand, 2007, p. 133). Gosselin et al. (2011) soulignent d'ailleurs la naturelle évolution des outils et des fonctions au sein de la CoP qui caractérisent cette conception. Ils insistent sur le fait que le succès d'une CoP repose sur la capacité des intervenants à élaborer des outils, adapter les fonctions et établir des mécanismes qui répondent aux besoins et à l'identité du groupe. Cet aspect organique,

reflétant la perspective de transformation perpétuelle, rejoint la conception de Wenger. Afin de mieux saisir les similitudes et distinctions des modèles décrits ci-haut, le tableau suivant ([tableau 4](#)) propose une comparaison :

Tableau 4 : Parallèles entre 3 modèles décrivant les stades de développement d'une CoP

Auteurs	Noms des stades de développement selon les auteurs				
Davel et Tremblay (2011) d'après Wenger et al (2002)	Potentiel	Unification	Maturité	Momentum	Transformation
Gosselin et al (2011) d'après Gongla et Rizzuto (2001)	Communauté Potentielle	Communauté en Construction	Communauté Engagée	Communauté Active	Communauté Adaptative
Noben (2019) d'après Snoeck et Tilman (2014)	Potentiel	Identité	Partage	Prospérité	Transformation/ Dissolution

Il est intéressant de noter que les trois modèles identifient cinq stades et que chacun de ces stades se rejoint quant aux caractéristiques principales. Ils ne font que les nommer sous un angle différent : Gongla et Rizzuto (2001) mettent l'emphase sur la dynamique en utilisant des adjectifs (par exemple, « engagée »), alors que Snoeck et Tilman (2010) choisissent l'action prédominante (« partage ») comme descriptive du stade. Quant à Wenger et al. (2002a), les termes utilisés correspondent plutôt à un état (« maturité »).

Déterminer le succès d'une CoP doit ainsi prendre en compte son stade, son évolution. Les facteurs de ce succès doivent dès lors être considérés dans la mise en œuvre.

4.1.5 Les facteurs de réussite des CoP

Les facteurs de réussite d'une CoP représentent les éléments dont la présence en favorise la mise en œuvre ou dont l'absence en occasionne le frein. Pour les fins de la recherche documentaire, les termes *facteur* et *condition* ont été employés comme des équivalents. Cependant, pour l'analyse et la rédaction, le terme *facteur* est privilégié à celui de *condition* pour les raisons suivantes. Selon le dictionnaire Robert Dixel ("Facteur," 2014), le terme *facteur* réfère à « chacun des éléments contribuant à un résultat ». Quant au terme *condition*, il réfère plutôt à un « état, situation, fait dont l'existence est indispensable pour qu'un autre état, un autre fait existe. » ("Condition," 2014). Ainsi, la notion de *facteur* laisse place au degré d'influence des éléments dans l'apparition d'un phénomène, tandis que la notion de *condition* semble s'y soustraire, voire induire l'idée de la dépendance (« dont dépend ») ou de préalable à la réussite. Dans le but d'éviter la perception qu'il faille attendre de réunir certaines conditions avant d'agir, le terme *facteur* a été privilégié à celui de *condition*. D'autant plus que cette recherche s'intéresse aussi aux indicateurs de mesure de la réussite des CoP pour permettre l'appréciation de l'influence relative des facteurs.

Comprendre les facteurs qui favorisent le fonctionnement, la participation et ultimement la réussite des CoP est primordial pour augmenter les chances de réussite, mais aussi pour déployer les efforts aux bons endroits et aux bons moments au cours de la mise en œuvre. Les efforts consentis pour mettre en place une CoP sont un moyen pour formaliser une stratégie de gestion des connaissances. D'ailleurs, « le succès de ces efforts dépendrait de la capacité d'une organisation ou d'un groupe à réunir efficacement les trois composantes

interconnectées de la gestion des connaissances : les personnes, les processus/la structure et la technologie. » (Paas et Parry, 2012, traduction libre, p.4). Ces composantes sont donc à prendre en compte dans l'identification de facteurs clés pour le succès de la mise en œuvre de CoP.

Afin de mesurer le degré, la qualité, la présence ou la fréquence des facteurs qui seront retenus pour le monitoring d'une CoP, l'identification d'indicateurs et la compréhension de leur apport est indispensables.

4.1.6 Les indicateurs de réussite d'une CoP

Alors qu'un facteur représente une composante, l'indicateur représente ce que l'on examine dans la composante. Il sert à informer et à renseigner le facteur observé. L'indicateur est observable, parfois mesurable, quantitatif ou qualitatif. Un indicateur quantitatif pourra renseigner la fréquence, la quantité, le taux, etc. Il fait parfois appel à une échelle de mesure. Quant à l'indicateur qualitatif, il décrit ou interprète l'aspect observé. L'indicateur est une définition opérationnelle d'une réalité (Gaudreau, 2001).

Selon Noben (2019, p. 29), l'indicateur de succès d'une CoP se définit comme « un indice perceptible permettant de vérifier si les conditions sont favorables au processus de développement d'une communauté de pratique. » Elle précise que pour « pouvoir identifier les indicateurs de succès d'une [CoP]³, il est nécessaire de définir ce qui est

³ L'acronyme utilisé par l'auteur pour parler des communautés de pratique est CP. Pour faciliter la lecture nous avons priorisé "CoP" tout au long du texte.

considéré comme un succès dans le contexte des communautés de pratique. » Comme mentionné précédemment, le succès d'une CoP se mesure entre autres par la réalisation d'objectifs organisationnels, ce qui pour certains auteurs s'exprime par la notion de valeur ajoutée. Ainsi, puisque la notion de valeur ajoutée est importante pour déterminer la réussite d'une CoP, elle a été prise en compte dans le choix des appuis théoriques qui sont exposés dans la section suivante.

4.2 Appuis théoriques

La section qui suit présente les appuis théoriques sur lesquels repose l'analyse des documents : celui du capital social et celui sur les perspectives d'analyse de la réussite des CoP.

4.2.1 Le capital social : théorie derrière la valeur ajoutée des CoP pour les organisations

Selon Hargreaves et Fullan (2012), la meilleure stratégie pour mettre en œuvre le changement en éducation consiste à miser sur le capital social :

« Le capital humain et social sont tous deux importants, mais le capital humain n'est pas aussi influent que le capital social en tant que stratégie principale. Pour mettre en œuvre le changement plus rapidement et plus efficacement, pour réduire la variation d'efficacité de l'enseignement dans une école ou entre les écoles en termes de réseaux, notre conseil est de miser sur le capital social. » (p.37 traduction libre)

Le concept de capital social au cœur du modèle de Lesser et Storck (2001) nous permet de mieux comprendre, non seulement en quoi il consiste, mais également en quoi il est lié au concept de CoP. Selon ces derniers, les CoP apportent une valeur ajoutée aux organisations en ce qu'elles sont liées au rendement organisationnel par le capital social. La [figure 6](#) présente la relation entre CoP, capital social et rendement organisationnel.

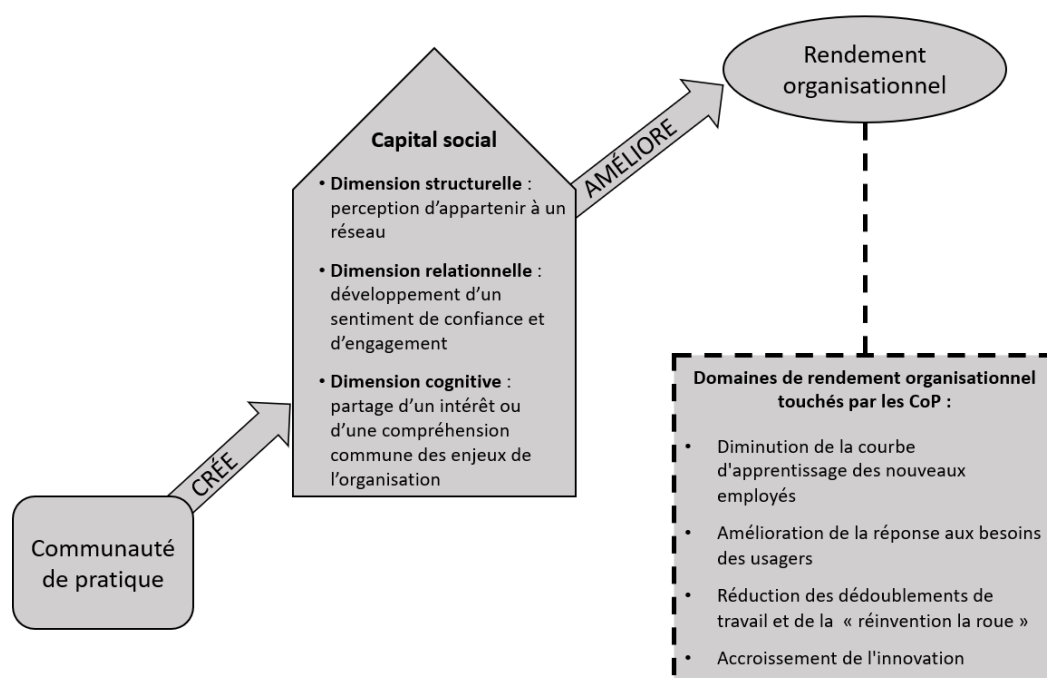


Figure 6 : Les CoP sont liées au rendement organisationnel à travers les dimensions du capital social. Adapté de Lesser et Storck (2001)

Ce modèle présente le capital social sous trois dimensions : structurelle, relationnelle et cognitive. Ainsi, le capital social se produit à travers les activités de la CoP. Il a pour effet d'améliorer certains domaines du rendement organisationnel comme la courbe d'apprentissage des nouveaux employés, la réponse aux besoins des usagers, l'efficacité

du travail ou l'innovation. Chacune des dimensions du capital social mérite qu'on s'y attarde afin de saisir en quoi elles servent de véhicule à l'amélioration et au rendement organisationnel.

4.2.1.1 La dimension structurelle

La dimension structurelle du capital social repose sur les connexions entre les différents acteurs, sur la fréquence de leurs interactions et le flot d'information qui circule entre eux (Leana et Pil, 2006). L'aspect structurel du capital social représente ainsi le véhicule des apprentissages et de la gestion des connaissances (Hargreaves et Fullan, 2012; Hargreaves et O'Connor, 2018). Par son aspect structurel, il favorise également la création d'un sentiment d'appartenance (Lesser et Storck, 2001).

4.2.1.1 La dimension relationnelle

La dimension relationnelle met quant à elle l'accent sur la qualité des relations humaines développées au fil des interactions. Cette qualité relationnelle, caractérisée par la confiance, assure un climat propice à la collaboration (Hargreaves et Fullan, 2012; Hargreaves et O'Connor, 2018). La confiance s'avère cruciale à la transmission d'information privilégiée et favorise l'engagement (Leana et Pil, 2006; Lesser et Storck, 2001).

4.2.1.3 La dimension cognitive

Finalement, la dimension cognitive s'appuie sur l'expérience interactionnelle des individus au sein d'un collectif et se définit par la compréhension commune qu'ils développent du contexte, des enjeux, des orientations, des objectifs. La dimension

cognitive sous-tend la création d'une vision et de valeurs communes qui favorisent l'intégration des individus, le partage des responsabilités et les actions collectives (Hargreaves et Fullan, 2012; Hargreaves et O'Connor, 2018; Leana et Pil, 2006; Lesser et Storck, 2001).

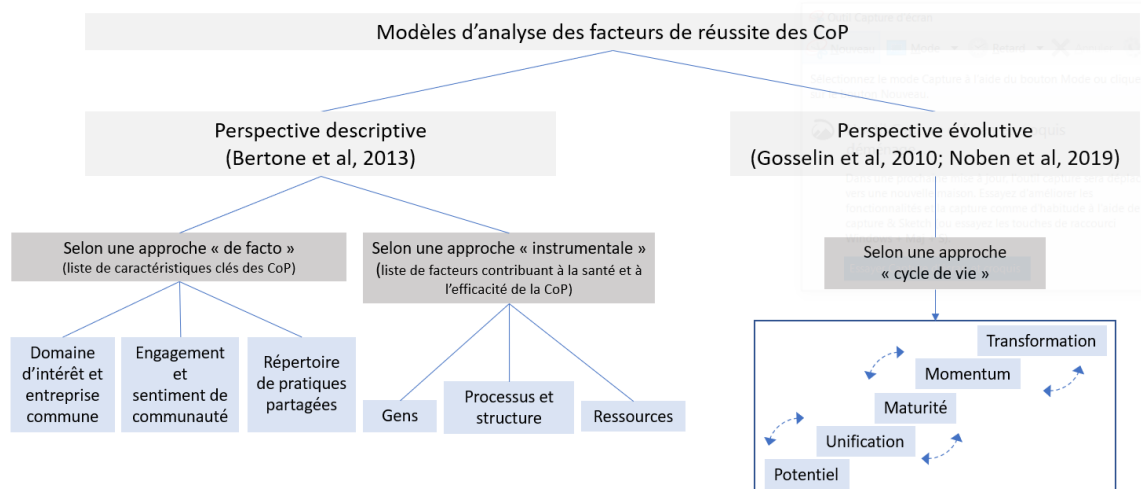
Le capital social ne repose pas uniquement sur un réseau d'individus et les liens entre ceux-ci, mais également sur les ressources créées par les interactions et l'échange d'information que procure la qualité des liens entretenus par les individus. Ce sont d'ailleurs ces éléments clés qui lient les concepts de CoP et de capital social : l'échange et la création de connaissances engendrés par la qualité des relations et des interactions au sein d'un groupe. Le partage d'information, la confiance, la vision et la responsabilité partagées étant des éléments clés à la fois dans la théorie des CoP et le concept de capital social (Leana et Pil, 2006; Lesser et Storck, 2001).

Ainsi, puisque la valeur ajoutée des CoP pour une organisation s'apprécie à travers les manifestations du capital social qui agit sur le rendement organisationnel, l'analyse des facteurs de réussite d'une CoP doit prendre en compte les trois dimensions du capital social. Toutefois, avant de pouvoir analyser les facteurs de réussite des CoP à travers ce filtre, une étape préalable a été rencontrée au cours de la recherche documentaire : l'apparition de différentes perspectives d'analyse de la réussite des CoP dans la littérature. Documenter et représenter ces perspectives s'est ainsi avéré nécessaire afin de considérer ces distinctions dans l'analyse des facteurs de réussite des CoP.

4.2.2 Différentes perspectives d'analyse de la réussite des CoP

La recension des écrits a permis de constater l'existence de différentes perspectives d'analyse de la réussite des CoP. Procéder à une conceptualisation de ces perspectives s'est avéré essentiel afin d'apporter plus de cohérence à l'identification des facteurs et des indicateurs de réussite des CoP. Ainsi, l'analyse des articles a permis d'illustrer la présence de deux perspectives sur le succès des CoP : une perspective descriptive et une perspective évolutive. La [figure 7](#) présente une illustration qui décrit ces deux perspectives.

Figure 7 : Modèles d'analyse des facteurs de réussite



Déclinée à gauche du schéma, la perspective descriptive s'appuie sur des facteurs et des caractéristiques qui permettent de décrire la CoP selon une dimension particulière (Bertone et al., 2013). Deux approches de nature descriptive sont présentes dans la littérature : la perspective descriptive selon une approche « de facto » et la perspective descriptive selon une approche « instrumentale ». L'approche « de facto » est celle que

l'on retrouve particulièrement dans les recherches qui s'appuient sur le modèle théorique de Wenger (Laferrière, 2006; Retna et Ng, 2011). Dans le cadre de ces recherches, on analyse la réussite d'une CoP selon la présence des caractéristiques liées aux trois dimensions des CoP décrites dans ce modèle théorique : 1) le domaine d'intérêt et l'entreprise commune, 2) l'engagement et le sentiment de communauté et finalement 3) le répertoire de pratiques partagées. Ainsi, l'approche « de facto » en est une où la lecture de la réussite d'une CoP passe d'abord par la prise en compte d'une conformité au modèle théorique. Quant à l'approche instrumentale, elle est présente dans nombre de recherches qui visent à apprécier la réussite des CoP en mesurant la santé et l'efficacité de celles-ci (Akhavan et al., 2015; Bertone et al., 2013; Borzillo, 2007, pour ne citer que celles-là). L'approche instrumentale propose donc une liste de facteurs comme autant de variables pouvant agir sur la santé et l'efficacité des CoP. Ainsi, les recherches empruntant cette approche catégorisent-elles les facteurs selon des dimensions pouvant, par exemple, être regroupées en fonction de facteurs liés aux gens, aux processus/structures et aux ressources/technologie.

La seconde perspective d'analyse présente dans la littérature est de nature évolutive (Gosselin et al., 2011; Noben et al., 2019). La perspective évolutive s'appuie sur l'idée que la CoP se développe avec le temps. Cette évolution s'illustre comme un « cycle de vie », comme un système organique se transformant avec le temps. Cette approche présente des étapes correspondant à des stades de développement d'une communauté. Dans l'approche « cycle de vie », les CoP se développent selon des stades, présentant parfois des allers-retours entre ceux-ci, pouvant parfois stagner pendant un moment; elles

peuvent également présenter certaines caractéristiques d'un stade alors qu'elles se situent à un autre (Gongla et Rizzuto, 2001). Dans ce cas, la maturité pourrait varier selon les facteurs et le niveau de maturité général d'une CoP serait déterminé en fonction du nombre de facteurs et du poids accordé à ceux-ci. Cette approche manifeste une conception agile et itérative du développement des CoP, témoigne d'un dynamisme organique et se distingue par une vision de transformation perpétuelle. Dans cette perspective, les facteurs de réussite d'une CoP doivent être considérés en fonction de l'âge de la CoP, de sa maturité et de son évolution.

Ainsi, il est apparu clair au cours de la recension des écrits qu'il fallait distinguer et considérer la perspective d'analyse de la réussite des CoP empruntée par les chercheurs lors de l'étude des documents. Cette représentation ([figure 7](#)) sert donc d'abord au classement des documents, puis à préciser le travail d'analyse des facteurs de succès en fonction de la perspective d'analyse de la réussite des CoP empruntée. Le résultat de cette analyse est présenté au chapitre suivant.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Ce chapitre présente la discussion sur les résultats de l'analyse des articles issus de la recension des écrits portant sur les facteurs de succès d'une communauté de pratique (CoP) et les indicateurs permettant d'en apprécier la réussite.

5.1 Classement selon les perspectives sur la réussite des CoP

Comme souligné aux chapitres 3, puis décrit au chapitre 4, la recension des écrits a permis de constater l'existence de différentes perspectives d'analyse de la réussite des CoP parmi les auteurs. Pour les fins de l'analyse des facteurs et des indicateurs de succès des CoP, les articles retenus ont donc été classés en fonction de la perspective empruntée par leurs auteurs, telle que présentée dans le [tableau 5](#). Les caractéristiques des modèles d'analyse présentées dans la [figure 7](#) ont servi de critères pour ce classement.

Tableau 5 : Classement des sources retenues selon la perspective d'analyse du succès des CoP

		Perspective descriptive		Perspective évolutive
		« de facto » (2)	Instrumentale (13)	« cycle de vie » (5)
1	Bertone et al. (2013)		X	
2	Borzillo (2007)		X	
3	Bouchamma et al. (2018)		X	

4	Bourhis et Tremblay (2004)		X	
5	Corso et Giacobbe (2005)			X
6	Gongla et Rizzuto (2001)			X
7	Gosselin et al. (2011)			X
8	Hemmasi et Csanda (2009)		X	
9	Jagasia et al. (2015)		X	
10	Laferrière (2006)	X		
11	McDermott (2001)		X	
12	Noben et al. (2019)			X
13	Probst et Borzillo (2007)		X	
14	Probst et Borzillo (2008)		X	
15	Retna et Ng (2011)	X		
16	Richard et al. (2014)		X	
17	Saint-Onge et Wallace (2003)		X	
18	Scarso et al. (2009)		X	
19	Tremblay (2005)		X	
20	Wenger et al. (2002b)			X

L'analyse documentaire a permis de constater que la majorité des recherches réfère au modèle théorique de Wenger en prenant appui sur les trois dimensions de la CoP (le domaine, la communauté, la pratique), sans pour autant en faire la grille d'analyse de la réussite d'une CoP (Bertone et al., 2013; Corso et Giacobbe, 2005; Hemmasi et Csanda, 2009). De plus, parmi les recherches empruntant une perspective dite instrumentale, certaines adoptent une perspective évolutive et intègrent des facteurs liés à la santé et à

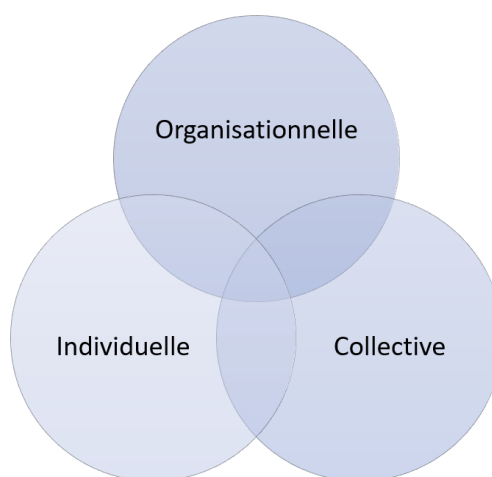
l'efficacité de la CoP dans un continuum de type « cycle de vie » (Corso et Giacobbe, 2005; Gosselin et al., 2011). C'est parce qu'elles se distinguent par l'intégration des facteurs de réussite issus de la perspective instrumentale dans un continuum évolutif de CoP que nous avons privilégié un classement de ces recherches dans la perspective « cycle de vie ». Il faut toutefois noter que l'analyse documentaire aura permis de constater une nette prédominance dans la littérature pour la perspective descriptive instrumentale dont l'accent est mis sur la santé et l'efficacité de la CoP. Puisque cette perspective d'analyse de la réussite des CoP est prédominante, et puisqu'elle appert également s'intégrer dans la perspective « cycle de vie », l'analyse des résultats a priorisé un répertoire des facteurs de réussite issus de la perspective instrumentale.

5.2 Catégories de facteurs issues de la perspective descriptive « instrumentale »

Rappelons que l'approche dite instrumentale vise à apprécier la réussite des CoP en mesurant la santé et l'efficacité de celles-ci en proposant une liste de facteurs comme autant de variables pouvant agir sur leur succès. Dans l'ensemble des treize articles retenus empruntant l'approche instrumentale, 130 items s'apparentant à des facteurs ont été relevés. Il est à noter que selon les auteurs, la formulation des items relève parfois d'un libellé de catégorie, alors que pour d'autres, le libellé des items est plus précis s'approchant parfois même de la formulation d'indicateurs. Par exemple, pour Jagasia et al. (2015) un facteur est énoncé comme étant « *organizational culture* », alors que chez McDermott (2001) on trouve la formulation « *Build on organization's core values* » qui est plus précise, voire observable. Bourhis et Tremblay (2004) rapportent le « support

institutionnel » comme facteur de réussite alors que chez Probst et Borzillo (2007), on précise « *sponsorship and support from top management* » et « *governance committees with sponsors and CoP leaders* ». En raison de ces disparités dans les formulations, il s'est avéré nécessaire de procéder à une analyse par regroupement thématique afin de dégager des dimensions communes aux 130 items relevés. Ainsi, à l'instar de {Saint-Onge, 2003 #700@@author-year}, les trois dimensions suivantes sont apparues comme dénominateur commun pour le classement des items : la dimension organisationnelle, la dimension collective et finalement, la dimension individuelle (figure 8).

Figure 8 : Les facteurs de réussite des CoP sous trois dimensions



Afin de déterminer de quelle dimension relève chaque item, la question suivante a été posée : qui a principalement du contrôle sur cet élément, l'organisation, le collectif ou l'individu ? C'est ainsi que les items ont fait l'objet d'un premier classement.

Les 130 items étant répartis en fonction des dimensions organisationnelle, collective et individuelle, le choix d'un libellé par regroupement de facteurs est apparu comme la

meilleure option. Ainsi, les 130 items sont devenus 12 catégories émergentes de facteurs, tels que présentés dans le tableau suivant ([tableau 6](#)).

Tableau 6 : Synthèse des catégories émergentes de facteurs contribuant à la réussite des CoP

Dimension organisationnelle
1- Gouvernance : leadership et structure de soutien 2- Orientations : alignement des enjeux, valeurs, objectifs et finalités 3-Ressources : allocation de ressources humaines, financières, matérielles et technologiques 4- Processus : mise en place de processus de reconnaissance, de communication et de gestion des connaissances
Dimension collective
5- Objectifs et résultats : objectifs clairs, résultats tangibles et taux de satisfaction 6-Membres et rôles : coordination, animation, implication, engagement et collaboration 7- Activités, interactions et climat : qualité des contenus et du climat 8- Stratégies de mobilisation et de création des connaissances : circulation de l'information et répertoire partagé 9- Sens et apprentissage : projet commun et pertinence pour le travail
Dimension individuelle
10- Compétences humaines : qualités individuelles, intérêt et motivation 11- Investissement personnel : participation et volonté d'apprendre 12- Perception de résultats : satisfaction et apprentissages

Dans la section qui suit, chaque catégorie de facteurs fait l'objet d'une analyse permettant de faire des liens avec les dimensions du capital social, élément essentiel à considérer dans la réussite des CoP (Lesser et Storck, 2001).

5.3 Facteurs relevant de la dimension organisationnelle

La dimension organisationnelle rassemble quatre catégories de facteurs : la gouvernance, les orientations, les ressources et les processus.

La catégorie « Gouvernance » regroupe des items relevant des aspects relationnel et structurel du capital social, c'est-à-dire le leadership de la haute direction et les actions qui en découlent. Par exemple, le soutien de la haute direction à la CoP (Saint-Onge et Wallace, 2003), le parrainage d'une structure de gouvernance (comité de pilotage) par la haute direction (Borzillo, 2007; Bourhis et Tremblay, 2004; Probst et Borzillo, 2007) et le rôle de celle-ci en tant qu'agent multiplicateur (Borzillo, 2007). Le leadership exemplaire de la haute direction étant identifié comme un facteur d'influence sur le climat de confiance et de collaboration qui favorise l'engagement des membres des CoP.

Les facteurs de la catégorie « Orientations » rassemblent des items relatifs à l'aspect cognitif du capital social, c'est-à-dire la compréhension commune de la culture, des enjeux, de la vision et des objectifs de l'organisation. Par exemple, l'intérêt de l'organisation pour les CoP (Bourhis et Tremblay, 2004), le climat et la culture d'implantation (Bourhis et Tremblay, 2004; Jagasia et al., 2015; Richard et al., 2014), les attentes réalistes de retour sur investissement (Saint-Onge et Wallace, 2003) et les décisions et pratiques politiques fondées sur les connaissances (Bertone et al., 2013) sont des variables qui influencent le succès des CoP.

Relevant de l'aspect structurel du capital social, les facteurs de la catégorie « Ressources » et « Processus » réunissent des items qui permettent à l'organisation de faciliter les

interactions, les connexions et le flot d'information au sein des CoP et qui contribuent à en faire un véhicule d'apprentissage et de connaissances. Parmi les « Ressources », on trouve principalement les ressources humaines, les ressources financières et les ressources matérielles (Bertone et al., 2013). À titre d'exemple, le temps de participation consenti aux membres et la présence d'un animateur dédié à la CoP (ressource humaine) sont rendus possibles grâce aux ressources financières allouées par l'organisation (Bertone et al., 2013; Bouchamma et al., 2018). Le choix d'une technologie performante et habilitante pour soutenir et gérer le flot d'information est aussi une ressource à considérer pour la réussite des CoP (Jagasia et al., 2015; Saint-Onge et Wallace, 2003; Tremblay, 2005). Quant aux facteurs agissants sur le succès des CoP et qui sont relatifs aux « Processus », il s'agit principalement de stratégies de diffusion de la participation aux CoP dans une perspective de reconnaissance (Bourhis et Tremblay, 2004; Tremblay, 2005).

5.4 Facteurs relevant de la dimension collective

La dimension collective rassemble cinq catégories de facteurs : les objectifs et les résultats ; les membres et les rôles ; les activités, les interactions et le climat ; les stratégies de mobilisation et de création de connaissances et finalement, le sens et les apprentissages.

Les facteurs de la catégorie « objectifs et résultats » regroupent des items relevant de l'aspect cognitif du capital social. Par exemple, définir des objectifs clairs et démontrer des résultats tangibles relèvent de l'aspect cognitif puisqu'il s'agit de développer pour les membres une compréhension commune des finalités de leur CoP (Bourhis et Tremblay,

2004; Probst et Borzillo, 2007; Tremblay, 2005). Le taux de satisfaction de la communauté (Hemmasi et Csanda, 2009) et la cohésion au sein du groupe (Richard et al., 2014) sont également considérés comme des facteurs relevant des « Objectifs et résultats ». Ils contribuent à l'adhésion et à la mobilisation au sein du collectif.

La catégorie « Membres et rôles » rassemble des items relatifs à l'aspect relationnel du capital social. On trouve entre autres, parmi les facteurs importants de cette catégorie, la présence d'un groupe noyau activement engagé dans les activités de la CoP (Borzillo, 2007) ; un rôle de coordination et d'animation dédié et dynamique (Bourhis et Tremblay, 2004; Richard et al., 2014) ; un leadership partagé (Borzillo, 2007) ; l'implication des membres (Richard et al., 2014); un engagement mutuel (Tremblay, 2005) ; une mentalité de collaboration et de partenariat (Saint-Onge et Wallace, 2003).

Les facteurs de la catégorie « Activités, interactions et climat » touchent aux trois aspects du capital social. Par exemple, les éléments relevant de la structure des activités de la CoP comme la routinisation (Borzillo, 2007; Probst et Borzillo, 2007), la qualité des contenus (Jagasia et al., 2015) et des règles de fonctionnement convenues par tous (Tremblay, 2005) sont des facteurs favorisant la réussite des CoP puisqu'ils abordent les aspects structurels et cognitifs du capital social. Établir collectivement des règles de fonctionnement pose les bases à la collaboration et à l'engagement mutuel, ce qui constitue un ancrage cognitif non négligeable pour la suite du collectif. De plus, en établissant une routine avec un rythme soutenu et des activités récurrentes, la fréquence des interactions au sein de la CoP favorise la création d'un sentiment d'appartenance. Finalement, le facteur prédominant de cette

catégorie est le climat de confiance et dépourvu de risque (Bouchamma et al., 2018; Hemmasi et Csanda, 2009; Jagasia et al., 2015; Probst et Borzillo, 2007; Richard et al., 2014; Saint-Onge et Wallace, 2003). La qualité du climat procurant la sécurité psychologique essentielle à la collaboration et à l'engagement est un aspect crucial au développement de la dimension relationnelle du capital social et constitue la base pour la transmission d'information et de connaissances entre les membres d'une CoP.

Les facteurs de la catégorie « Stratégies de mobilisation et de création des connaissances » relèvent principalement de l'aspect structurel du capital social parce qu'ils favorisent la mobilisation et la création de connaissances en mettant en place des mécanismes facilitant la circulation de l'information. Ainsi, savoir tirer profit des expertises (Bouchamma et al., 2018; McDermott, 2001) et rendre accessible un répertoire partagé de connaissances et de pratiques qui favorise la contribution de chacun (Bouchamma et al., 2018; Jagasia et al., 2015; McDermott, 2001; Tremblay, 2005) s'avèrent des facteurs importants qui contribuent au succès des CoP. Plus ces stratégies seront formalisées selon les principes de la gestion des connaissances (Nonaka, 1994), meilleure sera la diffusion des connaissances au sein du collectif et de l'organisation.

La catégorie de facteurs « Sens et apprentissage » rassemble des items qui relèvent de l'aspect cognitif du capital social. Lorsque les membres de la CoP se donnent collectivement un projet de sens, celui-ci devient alors un levier d'apprentissage collectif (Bourhis et Tremblay, 2004). Les facteurs de cette catégorie mettent de l'avant que les membres des CoP doivent pouvoir trouver dans la vision commune et l'expérience

interactionnelle les ancrages nécessaires pour s'engager dans des actions collectives d'apprentissage et de création de nouvelles connaissances (Richard et al., 2014; Tremblay, 2005). Ainsi, le projet ou l'objet commun de la CoP doit susciter l'adhésion et l'engagement collectif du fait de sa pertinence et de son adéquation au travail quotidien des membres (Bourhis et Tremblay, 2004; McDermott, 2001; Saint-Onge et Wallace, 2003).

5.5 Facteurs relevant de la dimension individuelle

La dimension individuelle rassemble trois catégories de facteurs : les compétences humaines, l'investissement personnel et la perception de résultats.

La catégorie de facteurs « Compétences humaines » rassemble des items qui relèvent de l'aspect relationnel du capital social puisque la qualité des relations repose sur des qualités individuelles mises en action dans le cadre des interactions (Jagasia et al., 2015). Parmi ces compétences humaines figurent une disposition d'esprit à la collaboration appuyée sur l'expérience (Bourhis et Tremblay, 2004; Saint-Onge et Wallace, 2003), la confiance en soi et en ses collègues (Bourhis et Tremblay, 2004) ainsi que l'intérêt et la motivation des membres à participer (Bourhis et Tremblay, 2004; Tremblay, 2005). Ainsi, plus les membres d'une CoP auront des expériences antérieures de collaboration positives, plus ils démontreront de l'ouverture et de la confiance envers les autres et de l'intérêt à s'investir dans le collectif, meilleure seront les chances de succès de la CoP.

Le facteur « Investissement personnel » consiste principalement en l'engagement individuel des membres qui se manifeste entre autres par la participation aux activités et aux interactions au sein de la CoP. Cette catégorie de facteurs relève de l'aspect relationnel du capital social puisque la qualité relationnelle favorise l'engagement des individus au sein de la CoP. L'investissement personnel repose également sur des facteurs comme une vision proactive de l'apprentissage et la volonté d'apprendre les uns des autres (Hemmasi et Csanda (2009); Saint-Onge et Wallace, 2003). Les individus démontrant une conception favorable aux approches fondées sur l'apprentissage social seront ainsi plus enclins à s'engager dans les activités d'une CoP.

Enfin, le facteur « Perception de résultats » repose en grande partie sur la satisfaction individuelle de membres de la CoP et relève de l'aspect cognitif du capital social. D'ailleurs, l'une des façons d'apprécier la santé d'une CoP consiste à mesurer le degré de satisfaction individuelle de ses membres (Bourhis et Tremblay, 2004; Tremblay, 2005). Et cette satisfaction repose en grande partie sur la perception individuelle d'avoir réalisé des apprentissages pertinents aux défis liés à l'emploi (Bourhis et Tremblay, 2004; Hemmasi et Csanda, 2009; Tremblay, 2005). Cette perception contribue d'ailleurs à mesurer l'efficacité d'une CoP.

Les 130 facteurs recensés ont fait l'objet d'une catégorisation ramenant à 12 composantes à étudier pour juger de la réussite d'une CoP. Puisqu'un facteur représente une composante sans en quantifier ou qualifier la présence, il s'avère essentiel de leur associer des indicateurs afin d'en apprécier les manifestations concrètes.

5.6 Des indicateurs pour agir sur la mise en œuvre et apprécier la réussite des CoP

Les facteurs ayant été répertoriés, il s'agit donc de leur associer des indicateurs afin de déterminer la présence, la proportion ou la qualité des éléments observés. Rappelons qu'un indicateur « permet d'apprécier un phénomène qualitativement ou quantitativement à l'aide de données ou de renseignements utilisés comme points de repère. » (Leblanc-Constant et Bard, 2013, p. 12). Ainsi, pour chaque catégorie de facteurs, une série d'indicateurs est proposée (annexe 2). Ces indicateurs ont émergé de la recension des écrits et ont été libellés pour assurer que chacune des catégories de facteurs soit adéquatement appréciée. Les indicateurs proposés tiennent également compte du type de CoP le plus déployé dans le cadre du projet CAR ([figure 1](#)), c'est-à-dire les CoP de type « soutenue » ([tableau 3](#)). Par souci d'opérationnalisation, le libellé de chacun des indicateurs emprunte une formulation qui laisse place à l'adoption d'une échelle de mesure de qualité ou de quantité : degré, fréquence, capacité, présence, taux, etc.

Tableau 7 : Indicateurs de réussite des CoP

Dimension organisationnelle	Indicateurs (56)
1- Gouvernance (4)	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Degré d'intérêt de la haute direction pour les CoP <input type="checkbox"/> Degré d'implication visible des leaders de la haute direction <input type="checkbox"/> Présence d'un comité de gouvernance comme structure de soutien <input type="checkbox"/> Capacité de la haute direction à reconnaître et promouvoir les bonnes pratiques
2- Orientations (3)	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Degré d'alignement entre les valeurs des CoP et celles de l'organisation <input type="checkbox"/> Degré d'alignement entre les objectifs des CoP et ceux de l'organisation

	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Degré d'alignement entre les enjeux abordés par les CoP et ceux de l'organisation
3- Ressources (6)	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Présence de leaders qui font la promotion, encouragent et supervisent les activités des CoP (parrain) <input type="checkbox"/> Proportion du temps de travail des leaders de CoP dédié à leur coordination <input type="checkbox"/> Présence de leaders de CoP qui mettent l'emphase sur la création de liens entre les membres <input type="checkbox"/> Présence d'une technologie performante et habilitante pour soutenir et gérer le flot d'information relative aux CoP et favoriser la collaboration <input type="checkbox"/> Allocation de temps pour la participation à une CoP <input type="checkbox"/> Disponibilité de lieux propices aux rencontres des CoP
4- Processus (3)	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Présence d'un mécanisme de reconnaissance de la participation et de la contribution aux CoP <input type="checkbox"/> Présence de stratégies de communication pour faire rayonner les résultats des CoP dans une perspective de reconnaissance organisationnelle <input type="checkbox"/> Présence d'une infrastructure technologique pour la gestion des connaissances produites et transmises dans les CoP
Dimension collective	
5- Objectifs et résultats (7)	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Présence d'un projet commun ou d'une finalité commune <input type="checkbox"/> Présence d'objectifs clairs <input type="checkbox"/> Degré d'adhésion des membres au projet commun <input type="checkbox"/> Proportion des membres de la CoP qui perçoivent des résultats tangibles

	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Perception de résultats tangibles ayant un impact sur le rendement de l'organisation <input type="checkbox"/> Degré d'engagement des membres à l'atteinte des objectifs de la CoP <input type="checkbox"/> Taux de satisfaction de la CoP <input type="checkbox"/> Niveau de cohésion au sein du groupe
6- Membres et rôles (7)	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Présence d'un coordonnateur crédible et dédié à la CoP qui est redevable de la participation des membres <input type="checkbox"/> Présence d'un groupe noyau actif qui alimente les membres <input type="checkbox"/> Qualité et dynamisme de l'animation et du suivi <input type="checkbox"/> Degré d'implication des membres <input type="checkbox"/> Présence d'un leadership partagé <input type="checkbox"/> Niveau d'engagement, de collaboration et de partenariat entre les membres <input type="checkbox"/> Présence d'un sentiment d'appartenance à la CoP
7- Activités, interactions et climat (8)	<p>Qualité des contenus</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Régularité des rencontres (face à face et/ou virtuelles) <input type="checkbox"/> Présence de normes et de règles de fonctionnement convenues par tous <input type="checkbox"/> Fréquence des activités permettant la création d'une routine <input type="checkbox"/> Pertinence des activités pour le travail des membres <input type="checkbox"/> Proportion d'activités permettant des interactions variées entre les membres <input type="checkbox"/> Perception de la qualité des contenus <p>Qualité du climat</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Perception d'un climat de confiance dépourvu de risque <input type="checkbox"/> Perception d'un climat de sécurité dans les relations

	<input type="checkbox"/> Degré d'engagement des membres dans les activités
8- Stratégies de mobilisation et de création des connaissances (3)	<input type="checkbox"/> Présence de mécanismes assurant la circulation et le répertoire des meilleures pratiques <input type="checkbox"/> Accès à un répertoire partagé par une plateforme habilitante <input type="checkbox"/> Perception que la CoP favorise le partage et l'échange d'informations, de connaissances et d'expertise
9- Sens et apprentissage (3)	<input type="checkbox"/> Présence d'un projet commun qui a du sens pour les membres <input type="checkbox"/> Pertinence de la CoP pour le travail de ses membres <input type="checkbox"/> Perception de développer ses connaissances et ses apprentissages
Dimension individuelle	
10- Compétences humaines (4)	<input type="checkbox"/> Présence de qualités individuelles au travail : attitude positive et ouverture <input type="checkbox"/> Niveau de confiance en soi <input type="checkbox"/> Niveau de confiance en ses collègues <input type="checkbox"/> Niveau d'intérêt et de motivation à participer aux activités de la CoP
11- Investissement personnel (5)	<input type="checkbox"/> Participation volontaire aux activités de la CoP <input type="checkbox"/> Participation à la création de liens interpersonnels avec les autres membres <input type="checkbox"/> Présence d'une disposition d'esprit pour la collaboration appuyée sur l'expérience <input type="checkbox"/> Présence d'une vision proactive de l'apprentissage <input type="checkbox"/> Présence d'une volonté d'apprendre des autres
12- Perception de résultats (3)	<input type="checkbox"/> Perception individuelle de l'efficacité de la CoP <input type="checkbox"/> Niveau de satisfaction de l'expérience de la CoP sur le plan individuel <input type="checkbox"/> Perception individuelle de faire des apprentissages liés à l'emploi

Comme le montre le tableau précédent ([tableau 7](#)), des indicateurs ont été proposés pour chacune des 12 catégories de facteurs. Quoique non exhaustifs, ces indicateurs répertoriés dans la littérature visent à servir d'appui à la mise en œuvre des CoP ainsi qu'à leur monitoring. Il demeure que les facteurs et leurs indicateurs doivent être placés en contexte, c'est-à-dire considérés en fonction du type de CoP et de pilotage mis en œuvre. Le chapitre qui suit propose donc de considérer les résultats de l'analyse en fonction du contexte cité dans la problématique, mais présente d'abord une appréciation des résultats à la lumière de travaux déjà publiés sur le sujet.

5.7 Discussion

L'analyse produite dans le cadre de cet essai a d'abord permis de constater une nette prédominance dans la littérature scientifique pour la **perspective descriptive instrumentale**. Rappelons que celle-ci vise à apprécier la réussite des CoP en mesurant leur santé et leur efficacité. Ceci concorde avec la conception de plusieurs chercheurs et experts en matière de mise en œuvre et de pilotage de CoP à savoir que la réussite d'une CoP repose en grande partie sur l'atteinte de ses objectifs et que ceux-ci, tout en étant clairs et explicites, doivent être alignés avec les orientations stratégiques de l'organisation qui la soutient (Probst et Borzillo, 2007; Lesser et Storck, 2001; Wenger et al., 2002b; Saint-Onge et Wallace, 2003; Tremblay, 2005). En effet, sans cette focalisation sur des objectifs à la fois significatifs pour les membres de la communauté et stratégiques pour

l'organisation, aucun effet significatif sur le capital social puis sur le rendement organisationnel n'est à prévoir. La réussite des CoP, mesurée selon une perspective instrumentale, permet d'agir sur les facteurs liés à la santé et l'efficacité. Comme l'illustre Lesser et Storck (2001), c'est ainsi qu'une CoP peut créer le capital social nécessaire à l'amélioration du rendement organisationnel ([figure 6](#)), c'est-à-dire en monitorant l'évolution d'une CoP selon certains facteurs puis en agissant sur ceux-ci au besoin.

Il est toutefois important de souligner que certaines recherches ayant emprunté de façon prédominante une approche descriptive instrumentale ont aussi considéré **les stades d'évolution des CoP**. Par exemple, Bourhis et Tremblay (2004), quoiqu'ayant emprunté une perspective descriptive instrumentale, mentionnent que certains facteurs doivent être appréciés en fonction du stade où se situe la CoP : « la durée de vie, l'âge et le niveau de maturité peuvent influencer le succès d'une communauté » (p.29). Elles soulignent concrètement que « les phases de potentiel et d'unification [sont] rarement porteuses de résultats concrets en termes de partage des connaissances » (p.21). En associant des résultats aux facteurs « partage de connaissances » aux stades de développement « potentiel » et « unification », elles mettent en relief le besoin d'un modèle de distribution des facteurs et des indicateurs de succès répartis sur un continuum. L'analyse réalisée dans le cadre de cet essai ne s'est pas rendue jusque-là, l'objectif initial étant de répertorier des facteurs et des indicateurs de réussite de CoP prédominants dans la littérature. Développer un modèle de répartition des facteurs et des indicateurs selon une perspective développementale serait une prochaine étape pertinente à explorer.

La littérature tend aussi à démontrer qu'il existe un **lien entre le succès à certains facteurs et la phase du cycle de vie** d'une CoP (Bourhis et Tremblay, 2004). Puisque le devenir d'une CoP est un processus qui s'inscrit dans la durée, il convient d'établir qu'une CoP au stade de potentiel est plus vulnérable ou à risque sur certains aspects, comme l'engagement ou le climat de confiance, qu'une CoP en phase de maturité. De même, une CoP en phase de transformation pourrait être plus vulnérable sur le plan de l'adhésion et de l'engagement puisqu'à ce stade sa finalité peut être en redéfinition. C'est la raison pour laquelle il serait pertinent d'avoir un modèle associant à chaque stade de développement un certain nombre de facteurs et d'indicateurs sélectionnés en fonction de leur pertinence pour le stade en question. Par exemple, puisqu'il est présomptueux de mesurer la perception des résultats au stade de potentiel ou de ne pas considérer le stade de maturité dans la mesure du leadership, un tel modèle permettrait donc de prioriser les facteurs à apprécier en fonction du stade où se situe une CoP. Ainsi, il serait pertinent lors de travaux futurs, de **proposer un modèle de répartition des facteurs en fonction de leur prédominance à certains stades**. De même qu'il serait judicieux de **soumettre ces facteurs et ces indicateurs à l'épreuve des faits dans des centres de services scolaires** afin d'en valider leur pertinence et leur utilité. Rappelons que l'objectif de cet essai était de poser les bases d'un cadre de référence pour guider la mise en œuvre des CoP dans les organisations scolaires.

Dans le contexte du projet CAR, à l'origine de la problématique de cet essai, l'expérience des participants à une CoP a été analysée (Bélanger et al., 2019), mais le cadre théorique autour de ce qu'est une CoP réussie n'est pas précisé. De fait, connaître l'appréciation

individuelle des participants à une CoP ne suffit pas sur le plan conceptuel à établir la réussite ou non du projet. La littérature au sujet des CoP est claire, celles-ci peuvent servir de levier au capital social et au rendement organisationnel. Toutefois, pour ce faire, des facteurs organisationnels et collectifs doivent aussi être pris en compte pour mesurer le succès. L'étude de documents produite dans le cadre de cet essai se veut ainsi une contribution à la formalisation de la base de connaissances utile au monitoring et à l'évaluation des CoP. Définir ce qu'est une CoP réussie étant le point de départ à la mise en place d'actions permettant d'augmenter le capital social et le rendement organisationnel dans les CSS par l'entremise des CoP. Sur le plan organisationnel, pour que les acteurs engagés puissent agir sur la santé et l'efficacité de leur CoP, il est primordial qu'ils disposent d'un cadre de référence identifiant les facteurs de succès ainsi que des indicateurs pour en apprécier la qualité. Ce que cet essai a tenté de soutenir en répertoriant 12 facteurs contribuant à la réussite des CoP et une cinquantaine d'indicateurs pour en apprécier l'état.

Puisque cet essai s'est restreint à répertorier les facteurs et les indicateurs de la réussite des CoP dans la littérature, il convient de souligner les limites et les recommandations tirées de cet exercice. C'est ce que propose le chapitre qui suit.

CHAPITRE VI

LIMITES ET RECOMMANDATIONS

Le chapitre qui suit aborde les limites que présente cette recherche ainsi que les recommandations qui en sont tirées.

6.1 Limites

Le répertoire des facteurs de même que les indicateurs qui y sont associés n'ont pas fait l'objet d'une contre-vérification ou d'un accord interjuges, puisque cette recherche a été conduite dans le cadre d'un essai. Ceci constitue une première limite.

En second lieu, il convient de mentionner que pour évoluer de répertoire à outil de mesure de la réussite des CoP, la liste des indicateurs mériterait d'être resserrée afin d'équilibrer le nombre des items pour chaque facteur.

Une troisième limite à cette étude est la non-exhaustivité de la recension des écrits. En effet, l'abondance des publications concernant les CoP et la fréquence de celles-ci rendent quasi impossible d'être exhaustif et de rester à jour. Toutefois, la saturation des facteurs et des indicateurs relevés permet de proposer certaines recommandations qui prennent en compte l'objectif de cet essai et le contexte de la problématique soulevée.

6.2 Recommandations

Dans un premier temps, il conviendrait de procéder à un exercice de contre-vérification de la sélection des facteurs et des indicateurs par un accord interjuges. Dans la perspective de développer un instrument de mesure de l'évolution et de la réussite des CoP, il serait ensuite pertinent d'accompagner les indicateurs répertoriés d'échelles de mesure, de critères et de cibles afin de pouvoir mesurer l'évolution des CoP dans le temps.

D'autre part, il serait intéressant de développer un modèle évolutif qui intégrerait et répartirait les facteurs et indicateurs identifiés dans le cadre de cet essai selon les stades de développement des CoP afin de prendre en compte le facteur temps dans l'évolution de leur maturité.

Finalement, il serait primordial de tester empiriquement les facteurs et les indicateurs identifiés dans différents CSS qui ont mis en place des CoP et de les suivre sur quelques années afin de les ajuster aux réalités du contexte scolaire québécois.

CHAPITRE VII

CONCLUSION

À l'origine, cet essai visait à recenser dans la littérature des facteurs et des indicateurs de la réussite des CoP afin d'outiller les CSS dans la mise en œuvre de celles-ci. Le processus de recherche a finalement permis de mettre en lumière qu'il existe différentes perspectives d'analyse de la réussite des CoP dans la littérature. L'émergence du modèle proposé au chapitre 4 en est l'exemple. Cet essai a choisi de répertorier les facteurs et les indicateurs selon l'une des perspectives du modèle. Le travail reste à faire pour documenter les autres perspectives.

Il n'en reste pas moins que, sur le plan organisationnel, les CSS qui déploient des CoP doivent disposer d'un cadre de référence adapté à leur réalité afin de s'assurer d'optimiser leurs efforts et leurs investissements dans les CoP. Avec ce répertoire de facteurs et d'indicateurs de réussite des CoP tirés de la recherche, cet essai en est une première étape. Cette recension des écrits a permis de mettre en relief une quantité appréciable de facteurs pouvant contribuer à la réussite d'une CoP. Plusieurs facteurs ont été repérés dans des études ayant eu cours dans différents secteurs d'activités, ce qui en renforce la validité. Il faudrait toutefois rester prudent sur la pertinence de certains facteurs et indicateurs selon le contexte de mise en œuvre dans les organisations scolaires. Certains facteurs pourraient s'avérer plus pertinents que d'autres, le poids de la plupart d'entre eux ayant rarement été étudié lors des recherches retenues dans le cadre du présent essai.

Plusieurs étapes restent à venir afin de doter les CSS d'outils pertinents et efficaces pour soutenir et évaluer la mise en œuvre de CoP. Cet essai se veut une contribution à ce travail de longue haleine.

RÉFÉRENCES

- Ainscow, M. (2015). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2), 159-172.
- Akhavan, P., Marzieh, B. et Mirjafari, M. (2015). Identifying the success factors of Communities of Practice (CoPs): How do they affect on students to create knowledge? *VINE*, 45(2), 198-213. <https://doi.org/10.1108/VINE-03-2014-0022>
- Argyris, C. et Schön, D. A. (2001). *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.argyr.2001.01>
- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social* (traduit par J.-A. Rondal). Pierre Mardaga. (ouvrage original publié en Ouvrage original publié en 1977 sous le titre Social learning theory. Prentice-Hall of Canada)
- Bélanger, J., Gagné, A., Janosz, M., Archambault, I. et Fahrni, L. (2019). Des communautés de pratiques de directions d'écoles et de commissions scolaires : une voie pour soutenir la mise en place d'écoles inclusives. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 85(1), 37-52. <https://doi.org/10.3917/nresi.085.0037>
- Bertone, M. P., Meessen, B., Clarysse, G., Hercot, D., Kelley, A., Kafando, Y., Lange, I., Pfaffmann, J., Ridde, V., Sieleunou, I. et Witter, S. (2013, 2013/10/20). Assessing communities of practice in health policy: a conceptual framework as a first step towards empirical research. *Health Research Policy and Systems*, 11(1), 39. <https://doi.org/10.1186/1478-4505-11-39>
- Blankenship, S. S. et Ruona, W. E. A. (2007). Professional Learning Communities and Communities of Practice: A Comparison of Models, Literature Review. 8. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504776.pdf>
- Borzillo, S. (2007). *Communities of practice to actively manage best practices*. Deutscher Universitäts-Verlag. <https://epdf.pub/communities-of-practice-to-actively-manage-best-practices.html>
- Bouchamma, Y., April, D. et Basque, M. (2018). How to Establish and Develop Communities of Practice to Better Collaborate. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (187).
- Bourhis, A. et Tremblay, D.-G. (2004). *Les facteurs organisationnels de succès des communautés de pratique virtuelles: Projet Modes de travail et de collaboration à l'ère d'Internet*.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard UP.
- Bryk, A. S. (2017, 6 décembre 2017). Accélérer la manière dont nous apprenons à améliorer. *Éducation et didactique*, 11(2), 11-30. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2796>

- Campbell, C., Lieberman, A. et Yashkina, A. (2016). Developing professional capital in policy and practice: Ontario's Teacher Learning and Leadership Program. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(3), 219-236. <https://doi.org/doi:10.1108/JPCC-03-2016-0004>
- Chanal, V. (2000). Communautés de pratique et management par projet: À propos de l'ouvrage de Wenger (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. *Management*, 3(1), 1-30.
- Chapman, C. et Muijs, D. (2014, 2014/07/03). Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(3), 351-393. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.840319>
- Charlier, B. et Henri, F. (2004, 2004). Démarche d'évaluation, communauté de pratique et formation professionnelle. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 26(2), 285-304. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?la=en&source_opus=4098
- Cohendet, P., Créplet, F. et Dupouët, O. (2003). Innovation organisationnelle, communautés de pratique et communautés épistémiques : le cas de Linux. *Revue française de gestion*, 146(5), 99-121. <https://doi.org/10.3166/rfg.146.99-121>
- Condition. (2014). Dans *Le Robert Dixel mobile*. Le Robert et Diagonal,.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2016, Septembre 2016). *Remettre le cap sur l'équité - Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*.
- Corso, M. et Giacobbe, A. (2005, 01/01). Building Communities of Practice that work: a case study based research.
- Dameron, S. et Josserand, E. (2007, 2007). Développement d'une communauté de pratique: une analyse relationnelle. *Revue française de gestion*, 5(174), 131-148. <https://doi.org/10.3166/RFG.174.131-148>
- Davel, E. et Tremblay, D.-G. (2011). Communauté de pratique : défis et pratiques contemporaines. Dans *Formation et apprentissage organisationnel : La vitalité de la pratique*. Presses de l'Université du Québec.
- Davenport, T. H. et Prusak, L. (2010). *Working knowledge : how organizations manage what they know* (Nachdr.° éd.). Harvard Business School Press.
- Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 36(1), 25-43.
- Drago, A. B. et Pecchia, V. (2016). *From Isolation to Collaboration: School Principals* [University of Washington Tacoma].
- Dubé, L. (2004, 2018/09/27/). *Mieux comprendre le succès des communautés de pratique virtuelles par l'investigation des aspects technologiques: Projet Modes de travail et de collaboration à l'ère d'Internet*. CÉFRIO. <https://cefrio.qc.ca/media/1770/mieux-comprendre-le-succes-des-communautes-de-pratique-virtuelles.pdf>
- DuFour, R. (2004). *What Is a "Professional Learning Community"?*
- Dumay, X. et Dupriez, V. (2009). *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.dumay.2009.01>

- Facteur. (2014). Dans *Le Robert Dixel mobile*. Le Robert et Diagonal,
- Fullan, M. (2016). Amplify Change with Professional Capital. *JSD*, 37(1), 44-56. <https://learningforward.org/docs/default-source/jsd-february-2016/amplify-change-with-professional-capital-feb16.pdf>
- Gaudreau, L. (2001). Les indicateurs. Dans *Évaluer pour évoluer* (p. 103). Éditions Logiques.
- Gongla, P. et Rizzuto, C. R. (2001). Evolving communities of practice: IBM Global Services experience. *IBM SYSTEMS JOURNAL*, 40(4).
- Gosselin, F., Barlatier, P.-J., Cohendet, P., Dunlavy, P., Dupouet, O. et Lampron, F. (2011). Le partage des rôles et des responsabilités à l'égard du pilotage des communautés de pratique. *HEC Montréal - Gestion*, 35(4), 36-46. <https://www.cairn.info/revue-gestion-2010-4-page-36.htm>
- Gravelle, F. (2019). Impact d'un changement de gouvernance sur la profession de direction d'établissement d'enseignement œuvrant en milieu scolaire québécois et de direction dirigeant des écoles franco-ontariennes. *Recherches & éducations*, octobre 2017. <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/5273>
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>
- Hargreaves, A. et Fullan, M. (2012). *Professional Capital - Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press & Ontario Principals' Council.
- Hargreaves, A. et O'Connor, M. T. (2018, Avril 2018). Leading Collaborative Professionalism. *Center for Strategic Education (CSE)*, 274, 1-24.
- Hargreaves, A. et O'Connor, M. (2018, April 2018). Leading collaborative professionalism. *Center for Strategic Education, Seminar Series*(274), 1-17.
- Hattie, J. (2015). *What works best in education: The politics of collaborative expertise*. Pearson. https://www.pearson.com/content/dam/corporate/global/pearson-dot-com/files/hattie/150526_ExpertiseWEB_V1.pdf
- Hemmasi, M. et Csanda, C. M. (2009). The Effectiveness of Communities of Practice: An Empirical Study. *Journal of Managerial Issues*, 21(2), 262-279.
- Honig, M. I. et Rainey, L. R. (2014). Central Office Leadership in Principal Professional Learning Communities: The Practice Beneath the Policy. *Teachers College Record*, Volume 116(April 2014), 48. <https://education.uw.edu/sites/default/files/250/2014%20HONIG%20RAINEY%20Central%20office%20leadership%20in%20principal%20professional%20learning%20communities.pdf>
- Hord, S. M. (1997, 1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*.
- IsaBelle, C., Genier, É., Davidson, A. L. et Lamothe, R. (2013). CAP : un leadership partagé entre le conseil scolaire, la direction et les enseignants. *Éducation et francophonie*, 41(2), 155. <https://doi.org/10.7202/1021031ar>
- IsaBelle, C. et Martineau Vachon, H. (2017). Communautés d'apprentissage professionnelles : compétence des directions d'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 84-118. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1043027ar>

- Jagasia, J., Baul, U. et Mallik, D. (2015). A framework for communities of practice in learning organizations. *Business Perspectives and Research*, 3(1), 1-20.
- Jones, M. et Harris, A. (2014). Principals leading successful organisational change : Building social capital through disciplined professional collaboration. *Journal of Organizational Change Management*, 27(3), 473-485. <https://doi.org/10.1108/JOCM-07-2013-0116>
- King, M. B. et Newmann, F. M. (2001). Building school capacity through professional development: Conceptual and empirical considerations. *International journal of educational management*, 15(2), 86-94.
- Laferrière, T. (2006). *Un 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*. CÉFRIO. <http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2014/10/A09-Rapport-CTREQ-CEFRIIO-2006.pdf>
- Langelier, L. (2005). *Travailler, apprendre et collaborer en réseau*[Collectif]. CEFRIIO. <https://doi.org/ISBN 2-923278-14-3>
- Lave, J. et Wenger, É. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Leana, C. R. (2011, Fall2011). The Missing LINK in School Reform [Article]. *Stanford Social Innovation Review*, 9(4), 30-35. <http://proxy.uqtr.ca/login.cgi?action=login&u=uqtr&db=ebsco&ezurl=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=67047642&site=ehost-live>
- Leana, C. R. et Pil, F. K. (2006). Social Capital and Organizational Performance: Evidence from Urban Public Schools. *Organization Science*, 17(3), 353-366. <http://www.jstor.org/biblioproxy.uqtr.ca/stable/25146039>
- Leblanc-Constant, M. et Bard, C. (2013). Glossaire des termes usuels en mesure de performance et en évaluation. 32.
- Leclerc, M. et Labelle, J. (2013a). Au coeur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. 41(2), 1-9. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1021024ar>
- Leclerc, M. et Labelle, J. (2013b, Juillet 2012). La communauté d'apprentissage professionnelle comme soutien au développement professionnel des enseignants en milieu scolaire inclusif. *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*.
- Lee, M., Seashore Louis, K. et Anderson, S. (2012, 06/01). Local education authorities and student learning: The effects of policies and practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 23, 133-158. <https://doi.org/10.1080/09243453.2011.652125>
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2 édition. Guérin.
- Leithwood, K. (2010, 07//Jul-Sep2010). Characteristics of School Districts that Are Exceptionally Effective in Closing the Achievement Gap [Article]. *Leadership & Policy in Schools*, 9(3), 245-291. <https://doi.org/10.1080/15700761003731500>

- Lessard, C. (2019). Égalité des chances et stratification dans le champ scolaire : quid de l'équité du système d'éducation ? *Éthique en éducation et en formation*, (6), 41-61. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1059242ar>
- Lessard, C. et Tardif, M. (2004). Les transformations actuelles de l'enseignement : trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante ? Dans *La profession d'enseignant aujourd'hui* (p. 265-287). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.tardi.2004.01.0265>
- Lesser, E. L. et Storck, J. (2001). Communities of practice and organizational performance. *IBM SYSTEMS JOURNAL*, VOL 40(NO 4), 11.
- McDermott, R. (2001) Knowing in community: 10 Critical Success Factors in Building Communities of Practice article. http://www.providersedge.com/docs/km_articles/Knowing_in_Community_-_10_Critical_Success_Factors_in_Building_CoP.pdf
- Noben, N., Higuët, S. et Denis, B. (2019, 2020/02/07). Le développement de communautés de pratique : indicateurs de succès et freins. *Éducation & Formation*, e-313(Septembre - 2019). <http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=33&idRes=351>
- Nonaka, I. (1994, 02//). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation [Article]. *Organization Science*, 5(1), 14-37. <https://doi.org/10.1287/orsc.5.1.14>
- Paas, L. et Parry, J.-E. (2012). *Understanding Communities of Practice: An overview for adaptation practitioners*. International Institute for Sustainable Development. https://www.iisd.org/pdf/2012/understanding_communities_practice.pdf
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante: douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151.
- Pandey, S. et Dutta, A. (2013, 08/02). Communities of practice and organizational learning: case study of a global IT solutions company. *Strategic HR Review*, 12. <https://doi.org/10.1108/SHR-02-2013-0010>
- Paré, G., Francoeur, K. et Chastenay, M.-H. (2006). Les communautés de pratique (CoP) : un modèle émergent de gestion des connaissances. 17. https://www.recherche.umontreal.ca/fileadmin/recherche/documents/user_uploadancien/Valorisation_de_la_recherche/Les_communaut%C3%A9s_de_pratique_VF.pdf
- Pelletier, G. (2020). De la gouvernance de l'éducation au Canada : une analyse plurielle. *Administration & Éducation*, 165(1), 55-63. <https://doi.org/10.3917/admed.165.0055>
- Pil, F. K. et Leana, C. (2009). Applying Organizational Research to Public School Reform: The Effects of Teacher Human and Social Capital on Student Performance. *The Academy of Management Journal*, 52(6), 1101-1124. <http://www.jstor.org/biblioproxy.uqtr.ca/stable/40390362>
- Pont, B., Nusche, D. et Hopkins, D. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires : Volume 2, Études de cas sur la direction des systèmes*. OCDE. <http://site.ebrary.com/id/10394161>

- Probst, G. et Borzillo, S. (2007). Piloter les communautés de pratique avec succès. *Revue française de gestion*, 170(1), 135-153. <https://doi.org/10.3166/rfg.170.135-153>
- Probst, G. et Borzillo, S. (2008, 2008/10/01/). Why communities of practice succeed and why they fail. *European Management Journal*, 26(5), 335-347. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.emj.2008.05.003>
- Retna, K. S. et Ng, P. T. (2011). Communities of practice: Dynamics and success factors. *Leadership and Organization Development Journal*, 32(1), 41-59. <https://doi.org/10.1108/01437731111099274>
- Richard, L., Chiochio, F., Essiembre, H., Tremblay, M.-C., Lamy, G., Champagne, F. et Beudet, N. (2014). Communities of Practice as a Professional and Organizational Development Strategy in Local Public Health Organizations in Quebec, Canada: An Evaluation Model. *Health Care Policy*, 9(3), 39.
- Saint-Onge, H. et Wallace, D. (2003). *Leveraging Communities of Practice for Strategic Advantage*. Routledge.
- Scarso, E., Bolisani, E. et Salvador, L. (2009). A systematic framework for analysing the critical success factors of communities of practice. *Journal of Knowledge Management*, 13(6), 431-447. <https://doi.org/10.1108/13673270910997105>
- Schleicher, A. (2018). *How to build a 21st-century school system*. OCDE Publishing.
- Schleicher, A. (2019a). *PISA 2018: Insights and interpretations*. <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretation%20FINAL%20PDF.pdf>
- Schleicher, A. (2019b). *Quelle école pour demain? Bâtir un système scolaire pour le XXI^e siècle*. PUQ. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.1787/9789264300002-en>
- Seashore Louis, K., Dretzke, B. et Wahlstrom, K. (2010, 2010/09/01). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.486586>
- Senge, P. et Gauthier, A. (1991). *La cinquième discipline: L'art et la manière des organisations qui apprennent* (traduit par H. Plagnol; First^e éd.). First.
- Snoeck, C. (2010). *Communautés de pratique: susciter et maintenir l'interactivité*. Centre de recherche sur l'instrumentation, la formation et l'apprentissage, Université de Liège. http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/75326/1/Snoeck-Celine_Ludovia_2010.pdf
- Tremblay, D.-G. (2005). Les communautés de pratique: quels sont les facteurs de succès ? *Revue internationale sur le travail et la société*, 3(2), 692-722.
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthode de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Les Presses de l'Université de Montréal De Boeck Université. https://pum.umontreal.ca/fichiers/livres_fichiers/9782760634909.pdf
- Waters, T. J. et Marzano, R. J. (2006). School District Leadership That Works: The Effect of Superintendent Leadership on Student Achievement. A Working Paper. *Mid-Continent Research for Education and Learning (McREL)*. <https://eric.ed.gov/?id=ED494270>

- Wenger, É. (2005). *La théorie des communautés de pratique: apprentissage, sens et identité* (traduit par F. Gervais; Presses de l'Université Laval^e éd.). Presses de l'Université Laval.
- Wenger, É. (2009). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. Dans C. Blackmore (dir.), *Social Learning Systems and communities of practice*. Springer Verlag and the Open University. <https://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/09-10-27-CoPs-and-systems-v2.01.pdf>
- Wenger, É., McDermott, R. et Snyder, W. M. (2002a). *Communities of Practice and Their Value to Organizations*. Harvard School of Business.
- Wenger, É., McDermott, R. et Snyder, W. M. (2002b). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Harvard Business School Press.
- Wenger, É. et Trayner, B. (2015, 15 avril 2015). Communities of practice a brief introduction. 8. <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>

ANNEXE 1

	Sources examinées (27)	Notes à propos des facteurs	Crédibilité	Fiabilité	Pertinence	Qualité
1	Akhavan, P., Marzieh, B., et Mirjafari, M. (2015)	Liste de 6 facteurs	O	O	N	O
2	Bertone, M. P., Meessen, B., Clarysse, G., Hercot, D., Kelley, A., Kafando, Y., ... Witter, S. (2013)	Modèle à 5 composantes	O	O	O	O
3	Borzillo, S. (2007)	Modèle du gouvernail à 6 facteurs	O	O	O	O
4	Bouchamma, Y., April, D., et Basque, M. (2018)	Trois dimensions/catégories de facteurs	O	O	O	O
5	Bourhis, A., et Tremblay, D.-G. (2004)	Quatre dimensions liées à l'efficacité et la santé des CoP	O	O	O	O
6	Cohendet, P., Créplet, F., et Dupouët, O. (2003)	Quelques facteurs énumérés dans l'analyse de cas	O	O	N	N
7	Corso, M., et Giacobbe, A. (2005)	Deux dimensions, trois niveaux chacun	O	O	O	O
8	Dubé, L. (2004)	Deux dimensions et cinq facteurs	O	O	N	O
9	Gongla, P., et Rizzuto, C. (2001)	Les trois dimensions à chaque stade	O	O	O	O

10	Gosselin, F., Barlatier, P.-J., Cohendet, P., Dunlavy, P., Dupouet, O., et Lampron, F. (2010)	Facteurs en fonctions des stades	O	O	O	O
11	Hemmasi, M., et Csanda, C. M. (2009)	Deux dimensions et 7 facteurs	O	O	O	O
12	Jagasia, J., Baul, U., et Mallik, D. (2015)	Quatre catégories de facteurs	O	O	O	O
13	Laferrière, T. (2006)	Les trois dimensions de la CoP + 1	O	O	O	O
14	Lesser, E. L., et Storck, J. (2001)	Les facteurs relèvent des trois dimensions du capital social	O	O	N	O
15	McDermott, R. (2000)	Trois dimensions, dix facteurs	O	O	O	O
16	Noben, N., Higuët, S., et Denis, B. (2019)	Un modèle et 18 facteurs	O	O	O	O
17	Probst, G., et Borzillo, S. (2007)	Modèle du gouvernail du pilotage de CoP à six facteurs	O	O	O	O
18	Probst, G., et Borzillo, S. (2008)	Dix principes et six facteurs du modèle du gouvernail du pilotage des CoP	O	O	O	O
19	Retna, K. S., et Ng, P. T. (2011)	Trois dimensions de la CoP et trois facteurs	O	O	O	O
20	Richard, L., Chiochio, F., Essiembre, H., Tremblay,	Six catégories de facteurs	O	O	O	O

	M.-C., Lamy, G., Champagne, F., et Beaudet, N. (2014)					
21	Saint-Onge, H., et Wallace, D. (2003)	Modèle de maturité et sept facteurs	O	O	O	O
22	Scarso, E., Bolisani, E., et Salvador, L. (2009).	Quatre catégories de facteurs et 22 composantes	O	O	O	O
23	Serrat, O. (2017)	Trois dimensions et 15 éléments	O	N	O	N
24	Tremblay, D.-G. (2005)	Quatre dimensions	O	O	O	O
25	Venkatraman, S., et Venkatraman, R. (2018)	Modèle à cinq dimensions	O	O	N	O
26	Wenger, É., McDermott, R., et Snyder, W. M. (2002)	Cinq stades, sept principes	O	O	O	O
27	Wenger, E., & Trayner, B. (2011)	Onze facteurs clés	O	N	O	N

ANNEXE 2

Dimension organisationnelle	Indicateurs
1- Gouvernance	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Degré d'intérêt de la haute direction pour les CoP (Bourhis, Dubé et Jacob, 2005) <input type="checkbox"/> Degré d'implication visible des leaders de la haute direction (Borzillo, 2007; Bourhis, Dubé et Jacob, 2005) <input type="checkbox"/> Présence d'un comité de gouvernance comme structure de soutien (Borzillo, 2009; Bourhis et Tremblay, 2004; Probst et Borzillo, 2007) <input type="checkbox"/> Capacité de la haute direction à reconnaître et promouvoir les bonnes pratiques (Borzillo, 2009)
2- Orientations	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Degré d'alignement entre les valeurs des CoP et celles de l'organisation (McDermott, 2001; Saint-Onge et Wallace, 2003) <input type="checkbox"/> Degré d'alignement entre les objectifs des CoP et ceux de l'organisation (Borzillo, 2009; McDermott, 2001) <input type="checkbox"/> Degré d'alignement entre les enjeux abordés par les CoP et ceux de l'organisation (Saint-Onge et Wallace 2003)
3- Ressources	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Présence de leaders qui font la promotion, encouragent et supervisent les activités des CoP (parrain) (Borzillo, 2007; Wenger et al, 2002) <input type="checkbox"/> Proportion du temps de travail des leaders de CoP dédié à leur coordination (Borzillo, 2007; Corso et Giacobbe, 2005; Langelier, 2004; Wenger et coll., 2002) <input type="checkbox"/> Présence de leaders de CoP qui mettent l'emphase sur la création de liens entre les membres (Borzillo, 2007; McDermott, 2001) <input type="checkbox"/> Présence d'une technologie performante et habilitante pour soutenir et gérer le flot d'information relative aux CoP et favoriser la collaboration (Jagasia et coll., 2015; Saint-Onge et Wallace, 2003; Tremblay, 2005) <input type="checkbox"/> Allocation de temps pour la participation à une CoP (McDermott, 2001; Harvey, 2010; Wenger et Trayner, 2011) <input type="checkbox"/> Disponibilité de lieux propices aux rencontres des CoP (Borzillo, 2009; Corso et Giacobbe, 2005)

4- Processus	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Présence d'un mécanisme de reconnaissance de la participation et de la contribution aux CoP (Bertone et coll., 2013; Bouchamma et al, 2018; Bourhis et Tremblay, 2004; Tremblay, 2005) <input type="checkbox"/> Présence de stratégies de communication pour faire rayonner les résultats des CoP dans une perspective de reconnaissance organisationnelle (Bourhis et Tremblay, 2004; Tremblay, 2005). <input type="checkbox"/> Présence d'une infrastructure technologique pour la gestion des connaissances produites et transmises dans les CoP (Bourhis et Tremblay, 2004; Saint-Onge et Wallace, 2003)
Dimension collective	
5- Objectifs et résultats	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Présence d'un projet commun ou d'une finalité commune (Bourhis et Tremblay, 2004; Probst et Borzillo, 2007; Tremblay, 2005) <input type="checkbox"/> Présence d'objectifs clairs (Bourhis et Tremblay, 2004; Probst et Borzillo, 2007; Tremblay, 2005) <input type="checkbox"/> Degré d'adhésion des membres au projet commun (Bourhis et Tremblay, 2004; Probst et Borzillo, 2007; Tremblay, 2005) <input type="checkbox"/> Proportion des membres de la CoP qui perçoivent des résultats tangibles (Bourhis et Tremblay, 2004; Probst et Borzillo, 2007; Tremblay, 2005) <input type="checkbox"/> Perception de résultats tangibles ayant un impact sur le rendement de l'organisation (Borzillo, 2007; McDermott, 2002; Probst et Borzillo, 2008) <input type="checkbox"/> Degré d'engagement des membres à l'atteinte des objectifs de la CoP (Borzillo, 2007; Hemmasi et Csanda, 2009) <input type="checkbox"/> Taux de satisfaction de la CoP (Hemmasi et Csanda, 2009) <input type="checkbox"/> Niveau de cohésion au sein du groupe (Richard et coll., 2014)
6- Membres et rôles	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Présence d'un coordonnateur crédible et dédié à la CoP qui est redevable de la participation des membres (Borzillo, 2007; Bourhis et Tremblay, 2004; McDermott, 2001; Richard et coll., 2014) <input type="checkbox"/> Présence d'un groupe noyau actif qui alimente les membres (Borzillo, 2007; Borzillo, Aznar et Schmidt, 2011; McDermott, 2001; Wenger et coll., 2002)

	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Qualité et dynamisme de l’animation et du suivi (Bourhis et Tremblay, 2004; McDermott, 2001; Renaud et coll., 2017; Richard et coll., 2014; Tremblay, 2005) <input type="checkbox"/> Degré d’implication des membres (Richard et coll., 2014; Snoeck, 2010) <input type="checkbox"/> Présence d’un leadership partagé (Borzillo, 2007; Renaud et coll., 2017) <input type="checkbox"/> Niveau d’engagement, de collaboration et de partenariat entre les membres (Saint-Onge et Wallace, 2003; Tremblay, 2005). <input type="checkbox"/> Présence d’un sentiment d’appartenance à la CoP (Renaud et coll., 2017)
7- Activités, interactions et climat	<p>Qualité des contenus</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Régularité des rencontres (face à face et/ou virtuelles) (Borzillo, 2007; Probst et Borzillo, 2007; Wenger et coll., 2002) <input type="checkbox"/> Présence de normes et de règles de fonctionnement convenues par tous (Lesser et Storck, 2001; Tremblay, 2005; Saint-Onge et Wallace, 2003) <input type="checkbox"/> Fréquence des activités permettant la création d’une routine (Borzillo, 2007; Probst et Borzillo, 2007; Vries et Pieters, 2007) <input type="checkbox"/> Pertinence des activités pour le travail des membres (Hemmasi et Csanda, 2009; McDermott, 2001) <input type="checkbox"/> Proportion d’activités permettant des interactions variées entre les membres (McDermott, 2001; Renaud et coll., 2017) <input type="checkbox"/> Perception de la qualité des contenus (Jagasia et coll., 2015; Noben, 2019) <p>Qualité du climat</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Perception d’un climat de confiance dépourvu de risque (Bouchamma et coll., 2018; Hemmasi et Csanda, 2009; Jagasia et coll., 2015; Probst et Borzillo, 2007; Richard et coll., 2014; Saint-Onge et Wallace, 2003) <input type="checkbox"/> Perception d’un climat de sécurité dans les relations (Borzillo, 2007; Hemmasi et Csanda, 2009) <input type="checkbox"/> Degré d’engagement des membres dans les activités (Richard et coll., 2014; Snoeck, 2010; Wenger et coll., 2002)
8- Stratégies de mobilisation et de	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Présence de mécanismes assurant la circulation et le répertoire des meilleures pratiques (Bouchamma et coll., 2018; Borzillo, 2007; Jagasia et coll., 2015; McDermott, 2001; Tremblay, 2005)

création des connaissances	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Accès à un répertoire partagé par une plateforme habilitante (Jagasia et coll., 2015; Saint-Onge et Wallace, 2003; Tremblay, 2005) <input type="checkbox"/> Perception que la CoP favorise le partage et l'échange d'informations, de connaissances et d'expertise (McDermott, 2001; Tremblay, 2005)
9- Sens et apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Présence d'un projet commun qui a du sens pour les membres (Bourhis et Tremblay, 2004; Wenger et coll., 2002) <input type="checkbox"/> Pertinence de la CoP pour le travail de ses membres (Bourhis et Tremblay, 2004; McDermott, 2001; Saint-Onge et Wallace, 2003) <input type="checkbox"/> Perception de développer ses connaissances et ses apprentissages (Richard et coll., 2014; Tremblay, 2005)
Dimension individuelle	
10- Compétences humaines	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Présence de qualités individuelles au travail : attitude positive et ouverture (Tremblay, 2005) <input type="checkbox"/> Niveau de confiance en soi (Bourhis et Tremblay, 2004) <input type="checkbox"/> Niveau de confiance en ses collègues (Bourhis et Tremblay, 2004; Hemmasi et Csanda, 2009; Lesser et Storck, 2001) <input type="checkbox"/> Niveau d'intérêt et de motivation à participer aux activités de la CoP (Bourhis et Tremblay, 2004; Tremblay, 2005).
11- Investissement personnel	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Participation aux activités de la CoP (Borzillo, Aznar et Schmitt, 2011; Corso et Giacobbe, 2005) <input type="checkbox"/> Participation à la création de liens interpersonnels avec les autres membres (Hemmasi et Csanda, 2009; Wenger et al, 2002) <input type="checkbox"/> Présence d'une disposition d'esprit pour la collaboration appuyée sur l'expérience (Bourhis et Tremblay, 2004; Jagasia et al, 2015; Saint-Onge et Wallace, 2003). <input type="checkbox"/> Présence d'une vision proactive de l'apprentissage (Hemmasi et Csanda, 2009; Saint-Onge et Wallace, 2003). <input type="checkbox"/> Présence d'une volonté d'apprendre des autres (Hemmasi et Csanda, 2009; Saint-Onge et Wallace, 2003).
12- Perception de résultats	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Perception individuelle de l'efficacité de la CoP (Bourhis et Tremblay, 2004; Tremblay, 2005; Hemmasi et Csanda, 2009) <input type="checkbox"/> Niveau de satisfaction de l'expérience de la CoP sur le plan individuel (Hemmasi et Csanda, 2009)

	<ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="625 304 1534 426">□ Perception individuelle de faire des apprentissages liés à l'emploi (Bourhis et Tremblay, 2004; Hemmasi et Csanda, 2009; Tremblay, 2005)
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------