

# Déterminants de la participation à une plateforme collaborative

*ROCH, Joanne M., Ph. D. Professeure titulaire. Université de Sherbrooke – 150, place Charles-Le Moyne, bureau 15822 Longueuil (Québec) J4K 0A8. Tél. : 450 463-1835, poste 61487. Joanne.roch@usherbrooke.ca*

*ROUSSEL, Jean-François, CRHA, MBA, Ph. D. Professeur agrégé. Université de Sherbrooke – 150, place Charles-Le Moyne, bureau 15830 Longueuil (Québec) J4K 0A8 Tél. : idem poste 61741. Jean-Francois.Roussel@USherbrooke.ca*

## Résumé

Le projet pilote de site de collaboration mis de l'avant pour les cohortes inscrites au programme de deuxième cycle en gestion de la formation se veut une façon de permettre aux apprenants d'expérimenter cette formule en mode « incubateur ». Il vise à accroître la flexibilité de l'offre de formation, à assurer une continuité dans l'expérience pédagogique et à favoriser la réutilisation d'un tel outil en milieu organisationnel.

Après avoir décrit la problématique de départ, nous présentons différentes recherches qui nous ont servi de guide dans l'élaboration de cette pratique innovante. Afin de tirer profit de ces recherches portant sur les communautés de pratique virtuelles, nous avons d'abord mis en place un projet pilote en vue d'effectuer une analyse en tenant compte des de l'animation comme variable déterminante de la participation et du succès.

## Summary

The site-collaboration pilot project put forward for the master's program in training management wants to give learners the opportunity to try out this approach in incubator mode. It aims above all at increasing training-offering flexibility, ensuring continuity in the learning experience, and promoting the use of this kind of tool in organizational settings.

After describing the initial problem, we present the research that guided us in designing our pilot project. In order to take advantage of this research dealing with virtual communities of practice, we began by implementing a pilot project, taking into account facilitation as the determining variable in participation and success.

**Mots-clés :** Plateforme collaborative virtuelle, expérience pédagogique, participation, animation

## Mise en contexte et problématique

Offert depuis plus de 20 ans, le programme de deuxième cycle en gestion de la formation compte plus de 300 diplômés ainsi que 85 étudiants actifs qui travaillent dans le domaine de la formation et du développement en milieu organisationnel. Cette maîtrise couvre l'ensemble du processus de gestion de la formation, tant sur le plan de l'apprentissage que du management. L'idée de mettre sur pied une plateforme collaborative s'appuie sur trois principaux objectifs :

### La nécessité d'accroître la flexibilité de l'offre de formation

Les étudiants inscrits au programme sont de jeunes professionnels engagés dans une démarche de perfectionnement, qui ont besoin de flexibilité car ils doivent souvent concilier vie de famille et études à temps partiel.

### Le besoin de favoriser une continuité dans l'expérience pédagogique

L'Université de Sherbrooke offre à ses étudiants l'accès à la plateforme Moodle; un outil numérique prioritairement mis à la disposition des ressources professorales afin de gérer leurs cours. Le cycle typique (voir figure 1) consiste à créer le site une première fois et à désinscrire les étudiants du site à la fin de chaque cours. La mise en place d'une plateforme collaborative vis à favoriser une continuité à l'intérieur du programme de deuxième cycle en gestion de la formation.

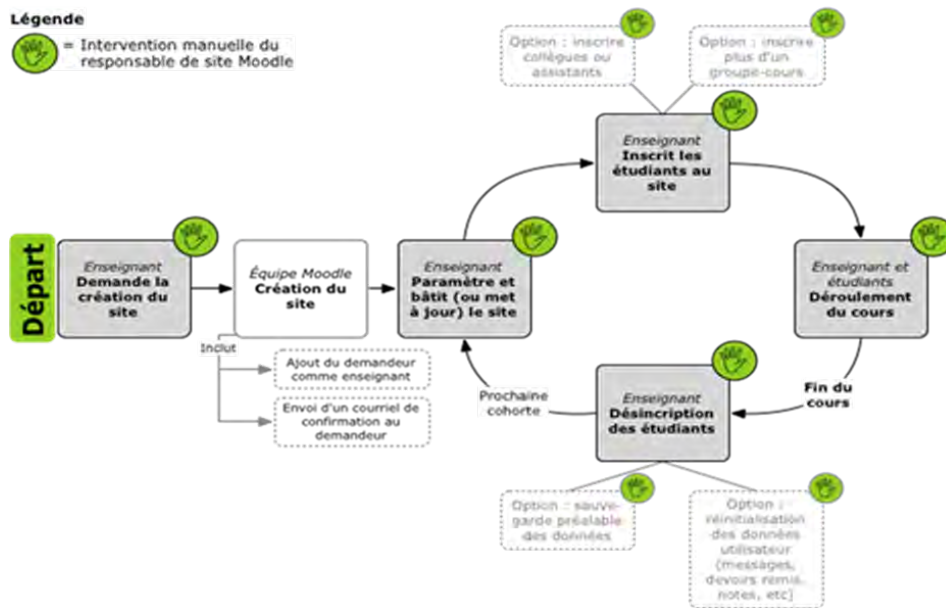


Figure 1- Cycle d'un site Moodle – Université de Sherbrooke

### La possibilité pour les étudiants de réutiliser la plateforme dans leur contexte de travail

Moodle est avant tout un environnement qui facilite la mise en ligne de sites de cours; il est peu utilisé dans les organisations au Québec. Une plateforme collaborative permet aux étudiants d'assurer la continuité de l'expérience d'apprentissage et de la transférer dans leur environnement de travail.

### Principales caractéristiques du dispositif

Nous étions à la recherche d'un dispositif qui permettrait aux étudiants de collaborer en tous lieux et en tout temps afin de poursuivre leur projet d'apprentissage. De façon plus spécifique, ce dispositif devrait permettre de rédiger des documents universitaires en mode collaboratif; d'échanger des pratiques et d'améliorer la cohésion du groupe et de créer une base de données pertinente et accessible de façon continue pendant tout le parcours de la maîtrise.

Le projet de plateforme collaborative mis de l'avant pour les cohortes de deuxième cycle en gestion de la formation se devait également de permettre aux apprenants d'expérimenter cette formule en mode « incubateur », et ce, afin qu'ils puissent par la suite en évaluer les avantages et les défis pour possiblement l'implanter dans leur organisation. En ce sens, nous nous devons de privilégier une plateforme qui était accessible dans les milieux organisationnels où œuvraient nos étudiants.

## Choix relatifs au dispositif et à son implantation

Afin de bien soutenir le déploiement de notre plateforme collaborative, nous avons réalisé une revue de la littérature qui porte sur les principaux facteurs ayant un impact sur le succès d'une communauté de pratique virtuelle.

Le partage des savoirs constitue, en contexte d'enseignement et en milieu de travail, une pratique de plus en plus répandue en matière de développement des compétences. En effet, selon Hall et Costman (2015), 78 % des organisations canadiennes mettent en place des dispositifs de collaboration en ligne, soit une augmentation de 59 % depuis 2008.

Selon Wenger (2003), la communauté de pratique est une communauté d'apprentissage qui met l'accent sur la force de la synergie. Henri et Pudelko (2003) indiquent que la communauté de pratique virtuelle n'a pas une durée prescrite d'avance ni de projet unique. Elle évolue lentement et possède une forte capacité d'accueil de nouveaux membres. À cet égard, Wenger, McDermott et Snyder (2002) proposent un modèle type des stades de développement de la vie d'une communauté de pratique en cinq étapes : du stade dit potentiel, elle peut atteindre les stades de momentum et de transformation.

### Niveau de participation

Pour Wenger *et al.* (2002), la participation est à la base du processus de construction et d'apprentissage de la communauté. On retrouve ainsi différentes catégories de participants au sein des communautés de pratique : noyau central, participants actifs, participants occasionnels.

Wenger *et al.* (2002) rappellent que lors de l'entrée dans la communauté, la participation peut être plutôt périphérique, puis peut devenir plus importante selon le niveau d'implication et d'expérience des membres. La participation prend en compte toutes les actions virtuelles des apprenants. Ainsi, Henri (1992) évalue le niveau de participation des étudiants dans une expérience à portée pédagogique en comptabilisant le nombre total de messages publiés et de déclarations *posts*<sup>1</sup> effectuées. Pozzi, Noss et Hoyles (1998), quant à eux, prennent en compte non seulement les actions visibles des membres, comme l'envoi d'un message ou le téléchargement d'un document, mais également l'absence d'action. Trois niveaux d'intensité de participation sont ainsi identifiés : actif, passif et inactif (discontinuité).

### L'importance de l'animation

Dubé, Bourhis et Jacob (2005) soulignent l'importance de mettre en place une équipe d'animation afin d'assurer le suivi ainsi que de dynamiser et de pérenniser la communauté de pratique. McDermott (2001) affirme pour sa part que les animateurs agissent à la fois sur la communication, la motivation, le leadership et l'application technologique des communautés virtuelles. Il souligne que le manque de présence sociale affaiblit la communication et la vitalité des échanges et que le fait que les membres soient physiquement dispersés représente un défi à la participation. En ce sens, pour être durables, les communautés virtuelles doivent être stimulées par un facilitateur jusqu'à ce qu'ils soient aptes à partager le leadership entre eux.

Fontaine (2001) et McDermott (2001) recommandent aux organisations de désigner au moins un animateur qui a pour mission de motiver les membres de la communauté par leurs rôles d'animation, de facilitation, de mentorat et d'administration.

---

<sup>1</sup> *Posts* : messages déposés sur les réseaux sociaux ou les sites Internet, en général pour diffuser une information renseignée et informative, mais parfois brève.

Ainsi, bien qu'il soit démontré qu'il existe une corrélation entre les activités entreprises par l'animateur (en ligne ou en présentiel) et la participation des membres à la communauté virtuelle (Wenger et al., 2002), la recherche s'est peu intéressée à décrire la nature des activités qui contribuaient à stimuler la participation (Yuan et Kim, 2013). Liu *et al.* (2007) proposent d'encourager la collaboration, sans toutefois préciser comment atteindre cet objectif. De leur côté, Yuan et Kim (2013) identifient des pistes d'intervention pour l'animateur, mais se limitent aux interventions en virtuel (synchrones ou asynchrones).

Le design de l'activité de formation d'un groupe virtuel n'exclut pas les rencontres en personne. Plusieurs communautés de pratique virtuelles intègrent des rencontres en présentiel de façon plus ou moins régulière afin de développer le capital social du groupe (Storck et Hill, 2000).

## Analyse d'expérience

Notre démarche vise à mettre en place une communauté de pratique qualifiée de « virtuelle », car elle fonctionne principalement à distance.

### Dispositif retenu

La technologie offerte par Google et son application Google Sites permet de créer rapidement des sites de collaboration et constitue un excellent tremplin pour ceux qui veulent expérimenter ce type d'espace numérique pour la première fois. La structure proposée offre assez de flexibilité tout en demeurant d'utilisation conviviale. La plateforme proposée comprend donc les fonctionnalités suivantes : création et modification de pages, hébergement de documents partagés, de clips vidéo et d'images, espace pour la création d'un forum de discussion, espace réservé à un fil de nouvelles, espace consacré à l'hébergement de l'aide en ligne. Le gabarit de la plateforme collaborative est présenté à l'annexe A.

### Implantation du dispositif

Afin de développer les quatre dimensions qui caractérisent les communautés virtuelles durables (Kim, 2000), nous avons mis en place les activités de coordination et d'animation suivantes (Dubé *et al.*, 2005) :

1. Phase préparatoire (automne 2016) :
  - Professeurs-chercheurs responsables (2) du projet de plateforme collaborative.
  - Embauche d'un coach-animateur et création de documents et d'outils d'aide en ligne.
2. Démarrage (novembre 2016) – présentation de démarrage du projet et des cibles d'apprentissage en présentiel (durée : 3,5 heures) par deux animateurs afin de dynamiser l'utilisation :
  - Présentation du gabarit de site de collaboration.
  - Formation sur l'utilisation de la plateforme et de l'aide en ligne.
  - Formation sur les outils collaboratifs.

3. Accompagnement post-déploiement (de novembre 2016 à juin 2017) – modération / facilitation du site / soutien aux apprenants :
  - Documentation des problèmes et des questions.
  - Création d'une FAQ.
  - Bonification du matériel de soutien, au besoin.
4. Rencontre de mi-projet en présentiel (13 et 14 janvier 2017 et 03 et 04 février 2017 - animateur/professeur et étudiants) afin de discuter de l'expérience liée à l'utilisation de la plateforme.
5. Rencontre de suivi en présentiel (10 et 11 mars 2017-professeur et étudiants) afin de discuter de l'expérience à ce jour liée à l'utilisation de la plateforme.

De plus, nous avons recueillis les données concernant la participation qui ont été automatiquement calculées par l'environnement logiciel (Google Stats).

## Résultats préliminaires

Afin de mesurer la vitalité de l'expérience (Sharp, 1997), nous avons mis en rapport les données relatives à la participation avec les interventions d'animation tant en présentiel qu'en ligne.

L'importance des activités en présentiel dans un contexte de formation virtuelle est souvent vue comme un moyen de stimuler la participation.

### Première intervention en présentiel (13 et 14 janvier)

Afin d'analyser les éléments qui influençaient l'expérience des membres, nous avons utilisé la méthodologie des champs de force de Lewin. En positionnant la transition vers le mode virtuel d'apprentissage comme un **changement**, nous avons été en mesure de mettre en relief les forces favorables au projet, objectives et subjectives, concrètes ou abstraites. Nous avons, à cette occasion, été en mesure de mieux comprendre les obstacles logistiques et de clarifier certains aspects liés à l'utilisation de la plateforme.

### Deuxième intervention en présentiel (3 et 4 février)

Lors de cette rencontre, il n'y a pas eu de discussion formelle organisée autour de la plateforme, mais des rappels ont été effectués par le professeur. De plus, à cette occasion, les étudiants ont discuté de façon spontanée de leur projet de « logo » de groupe. Ce projet consistait à concevoir un logo représentant la cohorte.

Le graphique suivant présente les données de participation à la plateforme collaborative en lien avec les interventions tenues en présentiel.



Figure 2. Évolution de la participation

Ces données révèlent que les interventions d'animation réalisées en présentiel ont eu un impact sur la participation, bien que l'expérience demeure limitée dans le temps.

Ces données préliminaires peuvent nous laisser croire que la communauté virtuelle à l'étude, comme le souligne Wenger et al. (2002), ne se pilote pas uniquement de l'extérieur et doit à un certain point; émerger de l'activité des membres. Ces activités qui permettent aux membres de bâtir des relations entre eux, de créer un climat de confiance et de répondre à leurs besoins communs. . L'intérêt d'une opportunité d'emploi, les travaux de groupe ainsi que le projet collectif de logo auront servi de catalyseur à cette participation. Les séances en présentiel auront pour leur part créé le contexte favorable à l'émergence de cette participation et de l'appropriation de la plateforme par les étudiants.

En conclusion, le groupe s'est construit collectivement, au cours de cette brève période d'expérimentation, un langage et un sens partagé et négocié. Wenger et al. (2002) soutiennent que cette négociation s'effectue grâce à un double processus : la participation et la réification. Selon Chanal (1998), le processus de réification est central dans la vie des communautés de pratiques : « Toute communauté de pratique produit des abstractions, des outils, des symboles, des histoires, un vocabulaire et des concepts qui réifient une partie de cette pratique en lui donnant une forme fixe. » La volonté de se définir un logo de groupe peut représenter une de ces formes de réification de l'identité collective.

## Références bibliographiques

- Chanal, V. (1998). Communautés de pratique et management par projet : à propos de l'ouvrage d'Etienne Wenger. *M@n@gement*, 3(1), 1-30.
- Chua, A. (2002). Book review: Cultivating Communities of Practice. *Journal of Knowledge Management Practice*, 10-15.
- Cothrel, J. & Williams, R. L. (1999). On-line communities: helping them form and grow. *Journal of Knowledge Management*, 3(1), 54-60.
- Dubé, L. (2004). *Nouveaux modes de travail et de collaboration à l'ère d'Internet : mieux comprendre le succès des communautés de pratique virtuelles par l'investigation des aspects technologiques*. CEFRIO : Collection Recherche et étude de cas.

- Dubé, L., Bourhis, A. & Jacob, R. (2005). The impact of structuring characteristics on the launching of virtual communities of practice. *Journal of Organizational Change Management* 18(2), 145-166.
- Fontaine, M. (2001). Keeping communities of practice afloat. *Knowledge Management Review*, 4(9-10), 16-21.
- Hall, C. & Coastman, S. (2015). *Learning as a Lever for Performance*. Conference Board du Canada.
- Henri, F. (1992). Computer conferencing and content analysis. Dans A. R. Kaye (dir.), *Collaborative Learning Through Computer Conferencing* (p.117-136). Heidelberg : Springer.
- Henri, F. & Pudelko, B. (2003). Understanding and analysing activity and learning in virtual communities. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, 474-487.
- Kim, A. (2000). *Community Building on the Web*. Berkeley : Peachpit Press.
- Liu, X., Magjuka, R. J., Bonk, C. J., & Lee, S. (2007). Does sense of community matter? *Quarterly Review of Distance Education*, 8, 9-24.
- McDermott, R. (2001). Knowing in community: 10 critical success factors in building communities of practice [En ligne], Community Intelligence Labs. Repéré à <http://www.co-il.com/coil/knowledgegarden/cop/knowning.shtml>.
- Pozzi, S., Noss, R. & Hoyles, C. (1998). Tools in practice, mathematics in use. *Educational Studies in Mathematics*, 36(2), 105-12.
- Sharp, J. (1997). *Community of practice: A review of the literature*. [En ligne]. Repéré à <http://www.rcinet.com/-sharpkop-1it.ht>.
- Storck, J. & Hill, P. A. (2000). Knowledge diffusion through strategic communities. *Sloan Management Review*, 41, 63-74.
- Yuan, J., & Kim, C. (2014). Guidelines for facilitating the development of learning communities in online courses. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30 (3), 220-232. doi: 10.1111/jcal.12042
- Wenger, E. (2007). *Communities of practice. A brief introduction*. *Communities of practice* [En ligne]. Repéré le 14 janvier 2009 à <http://www.ewenger.com/theory/>.
- Wenger E, *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, 1998. Saint-Onge, H & Wallace, D, *Leveraging Communities of Practice*, Butterworth Heinemann, 2003.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice: a Guide to Managing Knowledge*. Boston : Harvard Business School Press.

## Annexe – Gabarit du site



Figure 3. Page d'accueil du site de la plateforme collaborative