La communauté d'apprentissage : une approche innovante au développement pédagogique des formateurs

Claire Bélanger
Université de Montréal

De 2010 à 2011, je me suis engagée, en tant que conseillère en pédagogie au Centre d'études et de formation en enseignement supérieur à l'Université de Montréal, dans un processus d'accompagnement et d'étude d'une communauté d'apprentissage. Cette communauté d'apprentissage regroupait des professionnels de la Direction de la santé publique qui donnaient de la formation à des étudiants provenant de différents programmes de l'Université. Étant donné les effets positifs de la participation à la communauté sur la pratique d'enseignement de ces formateurs, j'ai souhaité partager mon expérience avec les enseignants universitaires et les personnes qui les accompagnent dans leur développement pédagogique. Plus particulièrement, mon article a pour but de fournir des informations sur ce qu'est une communauté d'apprentissage, des moyens pratiques de mise en œuvre de ce type de dispositif ainsi que de ses retombées possibles.

Le contexte

Les professionnels de la Direction de la santé publique reçoivent des étudiants de l'Université de Montréal dans le cadre de stages ou de formations courtes. Pour ces professionnels, l'enseignement n'est pas leur premier métier. Ils sont d'abord des médecins, des infirmières, des sociologues, des urbanistes, des travailleurs communautaires qui, au fil de leur parcours professionnel, en sont venus à assumer des responsabilités de formation.

Un sondage mené auprès de ces professionnels avait fait ressortir leurs besoins de formation en pédagogie. Ils désiraient fortement acquérir de nouvelles stratégies

pédagogiques et approfondir leur pratique dans le but d'accroître l'apprentissage des étudiants. Ils avaient tous déjà suivi des ateliers pédagogiques de courte durée, jugés insuffisants à soutenir un changement de pratique. Lorsque la Direction de la santé publique m'a demandé de proposer un nouveau dispositif de développement pédagogique à ses professionnels, l'occasion me semblait propice à l'expérimentation d'une modalité de codéveloppement pédagogique, la communauté d'apprentissage.

Pourquoi cette modalité? Deux raisons ont motivé mon choix. Dans un contexte où des adultes veulent progresser en enseignement, le recours à une communauté comme approche au développement pédagogique devient

un choix judicieux, car elle repose sur des principes reconnus en andragogie tels que (Knowles, Holton et Swanson, 2005):

- Les adultes sont motivés à apprendre si les activités répondent à leurs situations, préoccupations et intérêts immédiats.
- La source la plus importante d'apprentissage pour les adultes est leur expérience professionnelle et personnelle.
- Les adultes ont un besoin profond d'autonomie dans leur apprentissage.
- L'hétérogénéité des groupes d'adultes doit être prise en compte.

De plus, à l'instar de Palmer (1998), je crois que la progression en enseignement dépend d'une pratique partagée et d'un dialogue entre les personnes qui sont responsables de formation. On y va par essai et erreur, mais notre volonté d'expérimenter est sévèrement compromise si nous n'avons pas une communauté qui encourage de tels risques.

Douze professionnels-formateurs ont décidé de se joindre à la communauté qui a été mise sur pied.

La communauté d'apprentissage

Comme définition de communauté d'apprentissage, je retiens celle de Cox (2004), pensée en fonction de l'enseignement universitaire. Une communauté d'apprentissage est un groupe de personnes impliquées dans la formation qui s'engagent volontairement et activement dans un processus de développement pédagogique individuel et collectif d'une durée habituelle d'un an.

En quoi une communauté d'apprentissage est-elle différente d'une série d'ateliers ou des rencontres pédagogiques dans une unité? J'aimerais porter votre attention sur les éléments innovants de cette modalité de développement pédagogique. La communauté d'apprentissage repose sur un projet commun de renouvellement de pratique que se sont donné les formateurs et qui constitue la raison principale de l'appartenance des membres à la communauté, de leur désir d'y contribuer et d'y participer. Elle a comme point de départ les expériences et les questions des formateurs au regard de leur pratique d'enseignement et non des thématiques préalablement établies. Souple et

évolutive, cette modalité vise le développement des savoirs et compétences pédagogiques des formateurs plutôt que l'atteinte d'objectifs spécifiques. Enfin, la communauté d'apprentissage s'inscrit dans la durée.

Cette inscription dans la durée facilite le développement d'appartenance à la communauté. Les membres ont besoin de temps pour découvrir la valeur du partage de leurs réflexions, de la coopération et du soutien mutuel pour leur croissance. Wenger, McDermott et Snyder (2002), Audran et Simonian (2003) et Salmon (2005) retracent différentes phases dans l'évolution du rapport à la communauté des membres, phases qu'il est bon d'anticiper. La durée permet aussi l'expérimentation de nouvelles stratégies sur le terrain et le réajustement des pratiques rapportées.

La démarche sur laquelle repose la communauté de pratique

L'analyse des situations problématiques ou des questions se fait à l'aide d'une démarche structurée de pratique réflexive. J'ai choisi d'adopter et d'adapter le modèle de processus réflexif de Korthagen et Vasalos pour trois raisons : la réflexion est intégrée dans une démarche d'action; elle est alimentée par les pairs; les aspects théoriques sont présentés « Just-in-time ». La figure 1 apporte une vue d'ensemble sur la façon dont le processus réflexif a été scénarisé tout au long des rencontres.

Figure 1

Processus réflexif

Déroulement des rencontres

Les rencontres de la communauté duraient deux heures. Elles se déroulaient sensiblement de la même façon.

Retour sur la rencontre précédente : La rencontre débutait par une période d'échange sur ce que les membres avaient pu mettre en pratique ou observer pendant leurs formations du dernier mois. Ils partageaient leurs expériences, leurs trouvailles, les échanges qu'ils avaient eus avec d'autres formateurs ou des questionnements reliés au dernier sujet traité.

1. *Exposition du problème ou de la question* : Un membre décrivait une situation problématique rencontrée dans son enseignement ou une question qu'il se posait au regard de sa pratique. Le problème avait été présenté brièvement dans un message envoyé par courriel aux membres avant la rencontre. Les membres l'écoutaient avec empathie et lui posaient des questions de clarification. La personne qui exposait le problème terminait en indiquant ses attentes aux membres de la communauté.
2. *Analyse collective du cas* : À cette étape, il s'agissait pour les membres d'essayer d'interpréter les causes du problème à l'aide de leurs savoirs pratiques et de l'apport des écrits en pédagogie.
3. *Recherche de nouvelles stratégies* : Les membres exprimaient leurs idées, faisaient des suggestions pratiques et exploraient ensemble des pistes de solution.
4. *Plan d'action* : Le membre qui avait exposé sa situation faisait une synthèse de ce qu'il avait reçu du groupe et indiquait de quelle manière il comptait donner suite à leurs suggestions.

Retour sur la rencontre : Les membres étaient invités à partager ce que la discussion leur avait apporté.

Mon rôle d'accompagnement

Je partageais l'animation des rencontres avec Nicole Beaudet, une professionnelle du secteur enseignement recherche de la Direction de santé publique. Son rôle se

situait davantage au plan organisationnel, le mien plutôt sur le plan du processus d'accompagnement pédagogique : guider la démarche pour susciter et favoriser la réflexion et la discussion ; offrir des repères pour aider les membres à mieux comprendre leurs situations de formation ; proposer des ressources pour se former à l'enseignement ; donner de la rétroaction. Le défi ? Trouver l'équilibre dans mes interventions : « ni trop présente, ni trop distante » (Jorro, p.6, 2012).

Retombées de la communauté de pratique

En tant que conseillère en pédagogie, j'ai le souci de l'efficacité de mes interventions, efficacité que je mesure par la qualité des apprentissages réalisés par les enseignants et par le transfert dans leur pratique. J'avais donc décidé de mener une étude sur les effets de la communauté sur la pratique des formateurs.

L'analyse de transcriptions des rencontres de la communauté de pratique, des notes d'observation et des réponses aux questionnaires administrés à deux reprises a permis de dégager les apprentissages jugés significatifs.

Méthodologie

Les quatre dimensions provenant de la typologie proposée par Kirkpatrick (1994) servent à catégoriser les résultats. Ces quatre dimensions sont : la satisfaction, les changements aux plans de l'apprentissage, des comportements et du rayonnement. Comme l'indique la figure 2, la dimension *apprentissages* comprend les changements dans les attitudes et les connaissances pédagogiques ; la dimension *comportements* concerne les changements liés à la pratique d'enseignement et à l'engagement du formateur face à son développement pédagogique ; et la dimension *rayonnement* regroupe les effets perçus du changement sur les étudiants et pour l'institution.

Présentation des retombées

Satisfaction

L'évaluation de la satisfaction des participants est importante pour connaître les effets bénéfiques immédiats de la communauté d'apprentissage. Selon l'étude de Rust

Figure 2

Catégories de regroupement des dimensions selon la typologie de Kirkpatrick (1994), adapté par Bélanger, Bélisle et Bernatchez (2011)

(1998), plus une activité reçoit une évaluation favorable, plus elle a de chance d'entraîner des changements dans la pratique des participants.

Les membres apprécient trois aspects de la communauté d'apprentissage. Le premier est *le climat*. Plus précisément, ils soulignent que la vie de groupe, le respect, la compréhension des uns et des autres ainsi que la convivialité qui y régnaient étaient des facteurs importants de leur satisfaction. Le deuxième aspect est *la pertinence du contenu*, tant les expériences et les idées pratiques apportées par les membres que les apports théoriques ou conceptuels apportés par l'accompagnatrice. Le troisième est *l'approche*. Les membres ont fait ressortir plusieurs éléments : l'animation conjointe, l'accompagnement reçu, l'occasion de partage, le temps accordé à la réflexion ainsi que l'équilibre entre la théorie et la pratique. Des commentaires résument la satisfaction du groupe :

- *Activité tangible qui donne sens à notre travail et à nos projets de formation.*
- *L'animation a favorisé le rassemblement et la mise en commun de disciplines diverses.*
- *L'accompagnement est très pertinent.*
- *On se sent compris, on ne se sent jamais jugé.*
- *J'apprécie toujours les échanges, les outils, les présentations et les références.*

Les écrits démontrent que la transformation d'un groupe en véritable communauté d'apprentissage, avec la force du lien et de l'intentionnalité de rassemblement que cela implique, n'est pas automatique. Les risques d'abandon ou de manque de cohésion sont réels. Dans notre cas, le taux de participation s'est maintenu d'une rencontre à l'autre. Les seuls membres qui ont quitté, l'ont fait pour des raisons liées à un congé de maternité, à l'enseignement et aux changements d'emploi. Des recrues se sont jointes sans plus de difficultés. L'enthousiasme des membres ressort dans les commentaires suivants :

- *J'ai hâte que ce soit mon tour (de présenter un cas). J'ai hâte de le faire!*
- *Je suis comblée!*

Apprentissages réalisés

Suite aux rencontres, les membres affirment mieux comprendre ce qu'ils font sur le plan pédagogique. Les apprentissages réalisés sont de l'ordre des connaissances et des attitudes. En ce qui a trait à l'acquisition de **connaissances**, ils rapportent avoir une meilleure compréhension de leur rôle d'accompagnement auprès des étudiants. La plupart ont appris de nouvelles stratégies, techniques, ou méthodes pour enseigner et faire apprendre, ou évaluer les formations qu'ils offrent.

- *J'ai appris des trucs concrets.*
- *J'ai mieux compris la complexité d'un processus de formation.*
- *J'ai mieux compris des éléments fins de la pratique réflexive.*

Pour ce qui est des **conceptions pédagogiques**, des membres soulignent un changement quant à leur façon de concevoir l'enseignement et l'apprentissage, passant d'une centration sur le contenu à une centration sur l'apprenant.

- *Un des cheminements dans la communauté d'apprentissage, c'est d'apprendre à concevoir notre rôle d'une autre façon et de travailler davantage avec le groupe d'étudiants. Partir d'eux.*

Les formateurs ont aussi noté des changements sur le plan

de leurs **attitudes** envers les apprenants et eux-mêmes. Plusieurs ont souligné avoir développé une attitude de confiance envers leurs apprenants et leur capacité d'apprentissage, ainsi qu'une meilleure confiance en eux-mêmes en tant que formateurs.

- *J'ai commencé à me faire confiance comme formatrice.*
- *J'ai commencé à ravoire le goût d'enseigner.*
- *J'ai commencé à faire confiance aux savoirs de mes étudiants.*
- *J'ai davantage confiance dans le processus d'apprentissage d'un groupe.*

Comportements adoptés

Outre les apprentissages réalisés, la majorité des changements rapportés concernent l'adoption de nouveaux comportements. Ces changements relèvent soit de la pratique d'enseignement ou de l'engagement en pédagogie. La majorité des membres rapportent avoir changé leurs **pratiques**, et ce, tant au moment de la planification de leur formation que de la prestation et de l'évaluation de celle-ci. De fait, les formateurs rapportent se préoccuper davantage de planifier chaque séance de formation, de mieux cibler les attentes et de structurer différemment l'ensemble de leur formation. Plusieurs rapportent faire moins appel à l'exposé magistral et avoir recours à des méthodes actives et interactives.

- *J'ai arrêté de vouloir tout couvrir la matière en allant trop vite.*
- *J'ai modifié mes objectifs d'apprentissage.*
- *J'ai ajouté de l'attente, du silence, du temps.*
- *Varier aux 15 minutes.*
- *J'ai inversé mes présentations dans mon atelier. Cela peut sembler banal, mais pour moi ce ne l'est pas.*

Les réponses de certains membres indiquent également un changement concernant leur **engagement en pédagogie**. Ils disent attacher plus d'importance à la pédagogie et ils comprennent mieux leur pratique.

Rayonnement

Suite au changement apporté à leur pratique

d'enseignement, certains formateurs ont constaté des répercussions **sur les étudiants**, par exemple un formateur souligne que « *les étudiants semblent sortir de la formation plus emballés* ».

Conclusion

La participation des professionnels à la communauté de pratique leur a permis de faire connaissance et de nouer des liens avec des collègues. Ils ont pris conscience que comme formateurs ils vivaient des difficultés semblables et qu'en discuter les stimulait à essayer d'autres stratégies pédagogiques. Elle les a amenés à repenser leur pratique de formateur, à s'attribuer de nouveaux rôles, à changer leurs attentes au regard des étudiants et à utiliser de nouvelles méthodes d'enseignement et de formation. Ces résultats sont encourageants et démontrent que cette forme de formation est efficace pour soutenir un changement de pratique.

Références

- Audran, J. et Simonian, S. (2003). Profiler les apprenants à travers l'usage du forum. *Information sciences for decision making*, 10, 21-32.
- Bélanger, C., Bélisle, M. et Bernatchez, P.A. (2011). A study of the impact of services of a university teaching centre on teaching practice: changes and conditions. *Journal on Centres for Teaching and Learning*, 3, 131-165.
- Jorro, A. (2012). L'accompagnement comme processus singulier et comme paradigme. Dans E. Charlier et S. Biemar (éd.), *Accompagner: Un agir professionnel*. Bruxelles: De Boeck.
- Cox, M. (2004). Introduction to Faculty Learning Communities. *New Directions for Teaching and Learning*, 97, 5- 23.
- Kirkpatrick, D.L. (1994). *Evaluating training programmes: The four levels*. San Francisco: Berett-Koeler.
- Knowles, M.S., Holton, E.F. & Swanson, R.A. (2005). *The adult learner: the definitive classic in adult education*

and human resource development. California:
Elsevier Science and Technology Books.

Korthagen, F. et Vasalos, A. (2005). Levels in reflection:
Core reflection as a means to enhance professional
development. *Teachers and Teaching: Theory and
Practice*, 11(1), 47–71.

Palmer, P. (1998). *The Courage to Teach: Exploring the
Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco:
Jossey-Bass.

Rust, C. (1998). The impact of educational development
workshops on teachers' practice. *The International
Journal for Academic Development*, 3(1), 72-80.

Salmon, G. (2005). *e-Moderating. The key to teaching
& learning online*, second edition. London:
RoutledgeFalmer,

Wenger, E., McDermott, R. et Snyder, W. (2002).
*Cultivating Communities of Practice: A Guide
to Managing Knowledge*. Cambridge, Mass.:
Harvard Business School Press.

Biographie

Claire Bélanger est conseillère en pédagogie universitaire
à l'Université de Montréal. Elle accompagne des
enseignants, des équipes enseignantes et des directions
dans des démarches d'amélioration de cours et de
programmes. Ses communications ont principalement
pour objet le conseil et l'accompagnement pédagogique
ainsi que le développement de la pratique enseignante.
Pour plus d'information : claire.belanger@umontreal.ca.