



LES COMMUNAUTÉS de pratiques

**Réalisation
du document** Jean-Philippe Maitre Octobre 2020

**Graphisme
et illustration** Julian Bader



1. Une double origine

a. Le pragmatisme

Des travaux soulignant l'importance du terme "communauté" dans les recherches en éducation [Pardales et Giroud, 2006], retrace son origine au community of inquiry, proposée par C.S. Peirce au XIXe siècle. Cette expression nomme alors un groupe d'individus engagés dans un effort commun de production de connaissances.

D'abord dévolue à désigner les scientifiques, elle réfère ensuite à des groupes d'apprenants; dans le cadre d'enseignements de philosophie pour enfants [Lipman, Sharp et Oscanyan, 1980], puis au sein de recherches sur l'apprentissage en ligne [Garrison et Anderson, 2003].

b. Le structuralisme

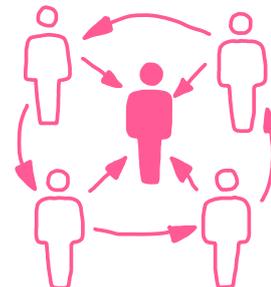
Wenger [2010] - un des deux auteurs à l'origine du concept de communauté de pratiques (CdP) - cite comme source les travaux de Bourdieu, Giddens, Foucault ou encore Vygotsky; autrement dit le structuralisme. Ce courant, transverse aux sciences humaines et sociales, suppose qu'un objet se définit par ses relations aux autres objets du système auquel il appartient, plutôt que par ses seules caractéristiques intrinsèques. Lave et Wenger [1991] font l'hypothèse que cela concerne aussi l'apprentissage. Il ne pourrait se résumer à ce qu'il se passe dans la tête de l'individu, mais concernerait l'ensemble de ses relations son monde; éminemment social pour les humains. L'apprentissage aurait alors lieu au point de rencontre entre les connaissances préalables de l'individu et les conditions sociales et matérielles de la situation précise dans laquelle il est [Harley, 1993]. C'est en ce sens que Lave et Wenger défendent un apprentissage dit situé.

2. Définition de la CdP

Dans ce cadre, une CdP est un groupe de personnes qui partagent un intérêt pour une activité qu'ils pratiquent et apprennent à mieux faire en la faisant et interagissant régulièrement ensemble [Wenger, 2011].

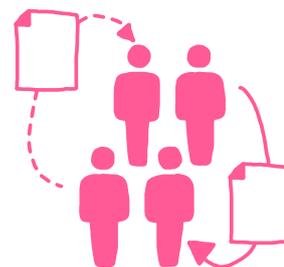
a. Périphérie / Centralité

Lors d'une première conceptualisation [Lave et Wenger, 1991], l'apprentissage au sein de la CdP est pensé comme le mouvement de sa périphérie vers son centre ; depuis la place de novice ne partageant pas l'ensemble du langage et connaissances de la communauté et prenant peu part à l'activité, jusqu'à la position d'expert à la participation pleinement légitime [Engeström, 2007].



b. Participation / Réification

Jugé insuffisante par les auteurs eux-mêmes, cette conceptualisation est remplacée par un fonctionnement dialectique [Wenger, 1998]. L'apprentissage de l'individu au sein de la communauté dépend de sa participation et de la mise en objet de cette dernière : la réification. Mots, concepts, méthodes, histoires, documents, etc., ces objets portent les sens construits et partagés par la communauté et reflètent les participations de tous ses membres. Le processus est infini. Une nouvelle participation - d'un nouveau ou ancien membre - provoque la renégociation du sens d'un objet donné, et ainsi le modifie dans une nouvelle réification [Josserand et Dameron, 2005].

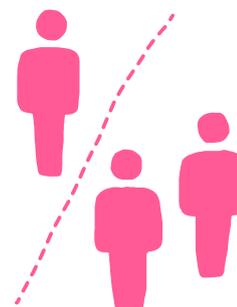


c. Frontières, constellation et identité

L'apprentissage, en tant que pratique par participation / réification, crée une frontière. En effet, partager une histoire d'apprentissage finit par distinguer ceux qui l'ont vécu et les autres. Qui n'a pas ressenti ces frontières, spectateur d'une discussion entre professionnels d'un autre domaine que le sien [Wenger, 2010] ?

En tant qu'individu, nous appartenons à de multiples communautés. Les frontières entre ces communautés peuvent être autant de lieux de conflits (internes ou réels), qu'une source d'apprentissage quand les connaissances dans l'une sont réifiées dans l'autre [Ibid].

Toutes les communautés auxquelles nous appartenons / avons appartenu et les trajectoires que nous y avons suivies caractérisent notre apprentissage et ainsi notre identité propre. Les CdP ne défendent donc pas une disparition de l'individu dans le social, mais le définissent par sa trajectoire unique dans sa constellation [Wenger, 1998].



3. Quelques applications

a. Pour le développement professionnel des enseignant-e-s

De par les points communs de l'activité de tous ses représentants dans le monde, mais aussi par les spécificités disciplinaires et locales (organisationnelles, terminologiques, etc.), on peut aisément considérer les enseignants du supérieur comme une constellation de communautés de pratiques [Daele et Dumont, 2015].

Pour se créer, une CdP requiert a minima des échanges oraux et écrits fréquents (entre hebdomadaires et mensuels) sur plusieurs années pour développer, entre ses membres, des significations communes [p.ex. Ayer, 2018]. Toutefois, pour parvenir à réifier les implicites de la pratique, la littérature considère importante l'observation du travail effectif [Duguid, 2012]. Ainsi, une CdP d'enseignants dont on souhaiterait maximiser les effets sur le développement professionnel, inclura un suivi régulier de séances de cours par ses collègues. Cette pratique, intimidante, est encore rare.

Elle peut être accompagnée par des conseillers pédagogiques pour créer le climat de confiance nécessaire [Ayer, 2018].

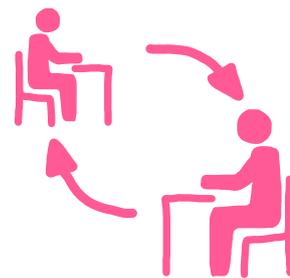


b. Pour les étudiant-e-s: les communautés d'apprentissage (CdA)

En fonction des travaux auxquels on se réfère, les CdA sont une supra ou infra catégorie des CdP.

Par exemple, Cristol [2017] utilise cette expression pour désigner, dans l'histoire longue de l'éducation, toutes les manières utilisées par les adultes pour apprendre ensemble. Les CdP en font partie.

Pour d'autres [p.ex. Bielaczyc et Collins, 1999], les CdA sont, au contraire, une application des CdP dans le contexte de la salle de classe. Elles ne concernent donc plus des professionnels mais des élèves ou étudiants qui, au long de toute une période, travailleront avec les mêmes camarades. Les CdA ont alors une durée de vie plus courte (un semestre, une année), ont pour seule visée les apprentissages (sans les visées productives de la vie professionnelle) et, en tant que stratégie d'enseignement privilégiant le travail collectif, requiert une remise en question des rôles traditionnels de l'enseignant et des étudiants, ainsi que celle des objectifs d'apprentissage et des modalités d'évaluation [Ibid] fidèlement au concept d'alignement pédagogique [Biggs, 2011].



4. Les limites

a. De l'instrument à l'outil: quelques plumes en moins

Vann et Bowker [2001] ont relevé que les CdP avaient d'abord vu le jour pour qualifier des phénomènes déjà existants; autrement dit, pour servir une analyse. Avec le temps et dans bien des contextes, elles sont devenues un développement prescriptif, comme une méthode à suivre, pour favoriser l'apprentissage. Ce faisant, et en y ajoutant l'avènement d'autres types de communautés (d'intérêt et d'apprentissage notamment), la signification de l'expression est devenue très hétérogène [Hughes, 2007]. Si cela ne peut entièrement être imputé aux auteurs originels, il importe à chacun d'être vigilant quant à la manière d'entendre et utiliser l'expression CdP.



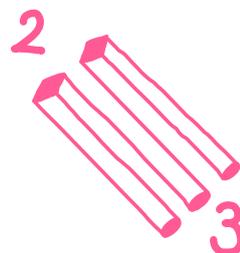
b. Une fondation théorique fragilisée...

Pour certains [p.ex. Rogalski, 2004], d'autres auteurs, avant Lave et Wenger, avaient défini la cognition comme sociale et situationnelle. L'appel aux termes "communauté" et "situé" serait alors inutile puisqu'il s'agirait de conditions de l'apprentissage par définition! Certes, ils se réfèrent à Vygotsky, mais sans en prendre la pleine mesure [Ibid.]. Puis, comme beaucoup d'autres à ce titre, ils omettent la contribution de Piaget [Ibid; Brown et al., 1996]: "[L]a société est l'unité suprême et l'individu ne parvient à ses [...] constructions intellectuelles que dans la mesure où il est le siège d'interactions collectives dont le niveau [dépend] de la société en son ensemble" [Piaget, 1967, p. 345].



c. ...Et hors d'autres structures

Si la notion de constellation [Wenger, 1998] complète celle de CdP pour modéliser ce qui construit l'individu, Engeström [2007] reproche, à ces deux construits, de sous-estimer les perspectives historiques et certains champs de la sociologie, notamment sur les enjeux de pouvoirs entre maîtres et apprentis. Ils organisent pourtant fortement le travail et l'activité. Cela ferait des CdP un modèle idéalisé qui ne tiendrait pas compte de tout un ensemble de contraintes pesant sur les apprentissages.



5. Pour aller plus loin...

a. Références citées dans le texte :

Ayer, D. (2018, Juin). Les communautés de pratiques comme forme d'accompagnement des enseignants. Colloque international: Apprendre, Transmettre, Innover à et par l'Université, Groupe de recherche interdisciplinaire IDEFI-UM3D: Montpellier, France.

Bielaczyc, K. et Collins, A. (1999). Learning Communities in Classrooms: A Reconceptualization of Educational Practice. Dans C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models*, Vol. II. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Biggs, J. et Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. 4th edition. London: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Brown, A. L., Metz, K. E. et Campione, J. C. (1996). Social interaction and individual understanding in a community of learners: The influence of Piaget and Vygotsky. Dans A. Tryphon et J. Vonèche (Eds.), *Piaget-Vygotsky: The social genesis of thought* (p. 145-170). Erlbaum (UK): Taylor & Fr.

Cristol, D. (2017). Les communautés d'apprentissage: apprendre ensemble. *Savoirs*, 43(1), 10-55.

Daele A. et Dumont A. (2015). Participer à une communauté de pratique pour se développer. Dans D. Berthiaume et N. Rege Colet (Eds.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques*, Tome 2: se développer au titre d'enseignant (p. 185-202). Berne: Peter Lang.

Duguid, P. (2012). 'The art of knowing' Social and Tacit Dimensions of Knowledge and the Limits of the Community of Practice. Dans D.W. Livingstone et D. Guile (Eds.), *The Knowledge Economy and Lifelong Learning: A Critical Reader* (pp. 147-162). Sense Publisher.

Engeström, Y. (2007). From communities of practice to mycorrhizae. Dans J. Hughes, N. Jewson et L. Unwin (Eds.), *Communities of practice: Critical perspectives*. London: Routledge.

Garrison, D.R. et Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. New York, Routledge.

Harley, S. (1993). Situated Learning and Classroom Instruction. *Educational Technology*, 33(3), 46-51.

Hughes, J. (2007). Lost in translation: the journey from academic model to practitioner tool. Dans Hughes, J., Jewson, N. et Unwin, L. (Eds.), *Communities of practice: critical perspectives*. London: Routledge.

Josserand, E. et Dameron, S. (2005). Le processus de développement d'une communauté de pratique, une approche par la dialectique participation/réification. XIV^{ème} Conférence Internationale de Management Stratégique, Pays de la Loire, Angers.

Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.

Lipman, M., Sharp, A. M. et Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia, PA: Temple University Press.

Pardales M.J. et Girod, M. (2006) Community of Inquiry: Its past and present future. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 299-309.

Piaget, J. (1967). *Biologie et connaissance*. Paris: Gallimard.

Vann, K. et Bowker, G. (2001). Instrumentalizing the Truth of Practice. *Social Epistemology*, 15(3), 247-262.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press.

Wenger, E. (2010). Communities of Practice and Social Learning Systems: the Career of a Concept. Dans Blackmore C. (Eds.), *Social Learning Systems and Communities of Practice*. Springer: London.

Wenger, E. (2011, Octobre). Communities of practice: A brief introduction. STEP Leadership Workshop, University of Oregon.

b. Publications synthétiques et de référence (non citées dans le texte) :

Daele A. (2009), Les communautés de pratiques. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano Borbalan (Eds.), *Encyclopédie de la formation*, (p. 721-730). Paris: PUF.