

Les Communautés de Pratique

Amaury Daele

amaury.daele@unil.ch

Université de Lausanne

Centre de Soutien à l'Enseignement

Définition et origine

Une Communauté de Pratique (CdP) est un groupe de personnes qui témoignent d'un intérêt commun pour un domaine précis. Ce domaine est généralement lié à une profession particulière mais pas nécessairement (un hobby par exemple). Ces personnes se réunissent régulièrement, en face à face ou à distance. Elles partagent leurs pratiques quotidiennes, rassemblent des ressources utiles et développent de nouvelles façons de considérer ou de comprendre leurs activités et leur domaine de référence. Par leurs activités, elles formalisent leurs connaissances tacites, discutent et débattent à propos de thématiques variées et développent chacune leurs compétences professionnelles. Ensemble, elles contribuent aussi à développer leur identité personnelle ou professionnelle en même tant que l'identité de la communauté qu'elles constituent.

La notion de CdP, en apparence simple et qui pourrait s'appliquer à de très nombreux groupes évoluant dans des contextes très diversifiés, est à présent largement répandue dans les domaines de la formation et de la gestion des connaissances. Elle trouve son origine dans les travaux de Jean Lave et d'Étienne Wenger à la fin des années 80 lorsqu'ils se sont intéressés au processus d'entrée des jeunes professionnels dans une profession (Lave & Wenger, 1991). A présent, de nombreuses organisations publiques ou privées créent des CdP avec leurs collaborateurs pour répondre à différents enjeux : socialisation, partage des connaissances, intégration des nouveaux collaborateurs, formalisation et transfert des connaissances tacites, appropriation plus rapide de nouvelles connaissances, résolution de problèmes complexes, etc. (Wenger, 2000; Wenger, McDermott, & Snyder, 2002).

En traitant la problématique de l'*apprentissage*, dans le sens « activité d'un apprenti qui apprend un métier » (*apprenticeship* en anglais), Lave et Wenger ont mis en évidence les aspects socioculturels et identitaires en plus des aspects purement cognitifs qui sous-tendent l'entrée progressive d'un « apprenti » (au sens large) ou d'un novice au sein d'une communauté professionnelle. Ce processus ne se déroule pas uniquement grâce au suivi d'un parcours de formation formelle par l'apprenti. Il s'opère aussi au cours du cheminement identitaire de celui-ci pour intégrer une communauté professionnelle qui possède une culture propre, des codes, un vocabulaire, des rôles, des outils, des symboles, etc. Selon Wenger (1998), tous ces éléments forment la *pratique*¹ d'une communauté professionnelle. L'apprentissage d'un métier est donc pour ces auteurs à considérer comme une entrée dans un groupe socioprofessionnel dont il faut apprendre à maîtriser la *pratique*. De façon métaphorique, le novice se situe à la « périphérie » de ce groupe et voyage petit à petit vers son centre en acquérant des connaissances et de l'expérience.

¹ Par rapport au concept de « pratique », Wenger n'oppose pas les dimensions tacites et explicites (au contraire de Nonaka et Takeuchi, 1997). Il n'oppose pas non plus ce concept à celui de théorie, en considérant que nous avons tous des théories implicites, des représentations et des cadres de référence qui orientent notre pratique individuelle. Par ailleurs, la pratique a toujours pour lui un aspect social : « Le concept de pratique évoque le "faire" mais pas seulement. Il s'agit de l'action dans un contexte historique et social qui donne une structure et un sens à ce que nous faisons. Dans ce sens, la pratique est toujours pratique sociale » (Wenger, 1998, p. 47).

Plus largement, et pour rendre compte des questions théoriques qui sous-tendent la notion de CdP, Lave et Wenger ont contribué, dès les années 80, au développement de la théorie de l'*apprentissage situé*. Selon cette théorie, toutes les activités humaines sont « situées », c'est-à-dire que les connaissances et les compétences qu'elles mobilisent pour être accomplies se situent dans un contexte social et culturel qui les encadre. Selon Henri et Lundgren-Cayrol (2001, p. 17), l'apprentissage, dans le cadre de cette théorie, est soumis à trois variables :

1. *L'interdépendance entre l'apprenant, l'environnement d'apprentissage et le milieu culturel*. L'environnement d'apprentissage est composé autant du groupe d'apprenants ou de collègues que des technologies, outils ou ressources qui sont à disposition pour apprendre et travailler ensemble. Le milieu culturel est quant à lui constitué des codes, du vocabulaire, des représentations sociales partagées, des pratiques standardisées, etc.
2. *L'ancrage social*. L'apprentissage a du sens pour l'individu parce qu'il est situé dans un contexte social où la participation, la négociation du sens des pratiques professionnelles et le développement de l'identité professionnelle peuvent prendre place.
3. *Le transfert des connaissances*. L'apprentissage se développe dans une situation donnée notamment par la réutilisation de connaissances développées dans d'autres situations antérieures. Ce processus se déroulerait d'autant mieux qu'il se situe dans un cadre socioculturel qui met l'accent sur la formalisation et la négociation du sens des pratiques professionnelles.

En suivant la théorie de l'apprentissage situé, le processus d'apprentissage n'est plus considéré comme une démarche exclusivement individuelle et intrapsychologique mais aussi comme une activité sociale au cours de laquelle un individu entre en contact avec un groupe dans un contexte social réel. On trouvait déjà en partie cette idée dans les théories piagétienne et notamment dans la théorie du conflit sociocognitif selon laquelle un individu développe ses structures de connaissance en adaptant (ou *accommodant*) progressivement ses propres représentations du monde aux informations nouvelles issues de son environnement (Bourgeois & Nizet, 1997).

Apprendre au sein d'une CdP

Selon Wenger (1998, 2005), l'apprentissage au sein d'une CdP se produit grâce à la participation active des membres et à leur socialisation au travers d'activités qui font sens pour eux. Plus précisément, Wenger se réfère au courant de l'apprentissage situé pour mettre en évidence plusieurs processus qui se trouvent au cœur de l'apprentissage des professionnels qui participent à des CdP :

- la *participation* active des membres, leur engagement en tant que professionnel qui a des compétences et des connaissances à partager, mais aussi en tant que personne ;
- la *réification* des connaissances et des pratiques qui permet de formaliser ce qui est tacite chez les professionnels ;
- la *négociation du sens* qui consiste en l'interaction entre les deux précédents processus et qui a pour but de définir de façon commune ce que sont les pratiques et comment elles sont mises en œuvre par les membres de la CdP ;
- le développement des *processus identitaires* qui est une conséquence des processus précédents et qui consiste en la définition des « frontières » de la CdP et des pratiques de ses membres mais aussi en la définition de l'identité professionnelle collective et individuelle des membres.

Si l'on se réfère aux nombreux exemples de CdP décrits dans divers domaines tels que le développement professionnel des enseignants ou la formation et la gestion des connaissances en entreprise (Daele & Charlier, 2006; Lesser, Fontaine, & Slusher, 2000), on peut observer comment se concrétisent ces processus au travers d'activités où les membres participent, s'impliquent, communiquent et partagent à propos de leurs pratiques professionnelles.

Communauté, pratique, trajectoire identitaire et objets-frontières

De façon schématique, une CdP se compose d'un *domaine*, c'est-à-dire ce sur quoi portent les discussions et les activités des membres, d'une référence à une *pratique*, c'est-à-dire l'ensemble des actions, connaissances, compétences, représentations, outils professionnels qui font sens pour les membres dans le cadre de leur domaine, et d'une *communauté*, c'est-à-dire les liens qui se tissent entre les membres, les discussions, les négociations, les prises de décisions qu'ils prennent ensemble en collaborant.

La pratique partagée au sein d'une CdP agit comme un ciment entre les membres ou comme une source de cohérence qui permet collectivement de se mettre en quête de sens à propos de la façon dont ils considèrent et appliquent leur profession. Selon Wenger (1998, 2005), trois éléments permettent de caractériser la pratique comme étant le lien qui unit et fait agir les membres d'une CdP :

- La pratique au sein d'une CdP peut être considérée comme le résultat de l'*engagement mutuel* des membres dans des activités dont ils négocient le sens ensemble. Il s'agit pour les membres de mettre en commun ou en connexion leurs connaissances et leurs compétences afin de développer des rapports de soutien et d'entraide. Ceci se développe au travers de relations soutenues, d'échanges à propos des compétences et des spécialités individuelles, etc.
- La pratique au sein d'une CdP est à l'origine du développement d'une *entreprise commune*. Une CdP est un lieu d'action, de participation, de négociation du sens de la pratique et de sa formalisation. Les actions menées par les membres forment entre eux des relations de confiance et de responsabilité. Elles contribuent également à la construction d'un bien commun : une compréhension commune de leurs pratiques professionnelles.
- Au cours du temps, l'engagement des membres et le développement de leur entreprise commune permet de créer un *répertoire partagé* de ressources : des documents, des outils, des descriptions de procédures, etc. mais aussi des symboles, des histoires partagées, une utilisation particulière d'un vocabulaire professionnel, etc.

Cependant, les CdP ne sont pas uniquement des lieux de partage ou de construction de connaissances, de socialisation ou de collaboration. Selon Wenger (1998, 2005), ce sont aussi des lieux de développement identitaire pour les professionnels qui en font partie. Au sein d'une CdP, on ne négocie pas seulement ce qu'on *fait*, mais aussi ce qu'on *est*, individuellement et collectivement. En formation d'adultes, cette question est fondamentale en ce sens que les adultes développent une identité forte en lien avec leurs pratiques professionnelles. Négocier et changer ses pratiques, c'est donc aussi entreprendre un parcours de transformation (ou *trajectoire*) identitaire (Bourgeois & Nizet, 1997; Charlier, Nizet, & Van Dam, 2005). Selon Wenger (1998, 2005), l'apprentissage au sein d'une CdP peut être vu comme un parcours identitaire au cours duquel un professionnel développe ses connaissances et ses compétences en même temps que sa carrière, ses projets personnels et son appartenance à divers groupes professionnels. Au sein d'une CdP, les diverses trajectoires individuelles se croisent et s'influencent : les « novices » et les « experts », les jeunes collaborateurs et les

managers, les participants actifs et les participants « périphériques », etc. Ensemble, ils négocient et développent une identité commune, ce qui les pousse à négocier et développer leur identité individuelle et à se positionner collectivement vis-à-vis du monde extérieur.

La négociation du sens des pratiques et de l'identité de la communauté trouve un ancrage concret dans ce que Wenger appelle les *objets-frontières*. Ces objets constituent souvent le résultat provisoire du processus de réification de la pratique par les membres d'une CdP. Ils constituent des artefacts concrets qui jouent le rôle de moyen terme entre les membres d'une communauté pour négocier et discuter du sens de leurs actions. Par exemple, un programme de formation, une liste d'objectifs d'apprentissage ou une grille d'évaluation de compétences constituent des objets qui peuvent être discutés par un groupe de formateurs. En négociant l'usage de ces objets dans leur pratique de formation, ils participent en même temps à la définition commune de leur pratique et de leur identité professionnelle.

Cycles de vie

Selon Wenger (1998, 2005), les CdP émergent « naturellement ». Tous les professionnels font partie d'une ou de plusieurs CdP et se développent professionnellement au contact de leurs collègues. Cependant, de nombreux formateurs et consultants en entreprise ont vu dans cette notion une manière de développer la collaboration et le partage de connaissances entre apprenants ou entre collègues. Ainsi, comme toute organisation humaine, nous pourrions considérer que les CdP ont une histoire et traversent des cycles de vie. Wenger et al. (2002) conceptualisent l'histoire d'une CdP « intentionnelle », c'est-à-dire délibérément créée et coordonnée dans un but de formation ou de collaboration, sous la forme de cinq grandes étapes :

1. Dans un premier temps, un groupe de personnes identifie la *potentialité de la communauté* en définissant un besoin de se rassembler à propos d'une pratique commune, en choisissant un coordinateur, en utilisant des outils communs de travail et de partage, etc.
2. Dans la seconde phase, celle de la *fusion*, les membres développent leur confiance mutuelle et resserrent leurs relations en cernant ensemble les principaux enjeux auxquels ils veulent faire face. Ils interagissent et développent ainsi leur participation et leur identité commune.
3. La troisième phase, celle de la *maturation*, est consacrée à l'élargissement de la communauté en recrutant de nouveaux membres, en développant ses activités, en définissant ses « frontières » vis-à-vis du monde professionnel qui l'entoure, en identifiant de nouvelles problématiques professionnelles à discuter, en réifiant et documentant les pratiques discutées, etc.
4. Dans la quatrième phase de *gestion*, la communauté cherche à se maintenir de façon durable en diversifiant ses activités, en développant sa coordination, en cherchant à mieux s'ancrer institutionnellement, en recherchant des ressources, éventuellement financières, etc.
5. Au cours de la cinquième phase, la communauté vit une *transformation* en affrontant plusieurs risques inhérents aux groupes sociaux : perte d'énergie des membres fondateurs, focalisation sur les aspects sociaux plutôt que professionnels, dispersion des membres, etc. La communauté est alors amenée à se redéfinir ou éventuellement à cesser ses activités.

A chacune de ces étapes, la coordination de la communauté joue un rôle important (Daele, 2006; Wenger et al., 2002). Elle contribue d'abord à définir le domaine de la CdP en

identifiant des questions et des problématiques à traiter, en recrutant des membres et en définissant un cadre de travail qui l'intègre au sein de l'organisation à laquelle appartiennent les membres. Elle aide ensuite à établir des relations stables et constructives. Elle soutient enfin les membres dans leur développement professionnel en questionnant leurs pratiques individuelles et en construisant petit à petit un cadre commun de référence. Ses rôles touchent à la modération des interactions de même qu'à l'organisation des activités.

Un parallèle est souvent fait entre ces rôles et ceux que développent les enseignants du supérieur et les formateurs d'adultes. Dans le cadre de formations formelles, ceux-ci peuvent développer des *communautés d'apprentissage* que Henri et Pudelko (2006, p. 114) définissent comme « l'expression de l'intention de l'enseignant qui souhaite induire chez les élèves [ou plus largement chez les apprenants] un processus d'apprentissage par l'action, finalisé en fonction des projets basés sur la collaboration entre les apprenants ». Dans un cours ou au sein d'un programme de formation, les enseignants et les formateurs développent ainsi des activités collaboratives qui valorisent la participation, la communication, la résolution de problèmes et le débat. Au contraire des CdP, les communautés d'apprentissage ont une durée de vie limitée correspondant à la durée de la formation ou du cours dans lequel elles sont organisées. Mais elles sont considérées souvent comme une préparation adéquate à l'entrée dans une communauté professionnelle grâce aux compétences de collaboration et de réflexion en groupe qu'elles visent à développer chez les apprenants.

Outils

Quand on parle des outils des CdP, on aborde non seulement l'usage d'outils techniques qui permettent de collaborer, de communiquer et de développer des projets communs à distance mais aussi les outils conceptuels qui permettent d'organiser et d'évaluer des activités ou d'analyser l'apprentissage des membres. Du côté des outils techniques (Devauchelle & Jarraud, 2006), de nombreuses CdP recourent à l'usage de plates-formes collaboratives qui proposent différents modules comme l'écriture collaborative (Wikis, glossaires, etc.), la communication (forums de discussion, discussion synchrone), les répertoires de ressources partagées, un agenda commun, un gestionnaire de tâches, etc. L'usage de ces outils est intégré dans des activités définies et peut être l'objet de négociations au sein d'une CdP. Par ailleurs, du côté des outils conceptuels (CEFRIO, 2005), on retrouve des conseils aux coordinateurs de CdP, des idées d'activités pour discuter de problématiques professionnelles, des suggestions d'usages d'outils techniques, etc. Les outils conceptuels proviennent souvent du domaine de la gestion des connaissances et sont utilisés dans de nombreux domaines professionnels².

Perspectives pour la compréhension et le développement des CdP

Une grande part de la littérature sur les CdP touche au management des connaissances dans les organisations et à la consultance en ressources humaines en entreprise (CEFRIO, 2005). Dans les domaines de la formation des adultes et de l'enseignement supérieur, les chercheurs et les formateurs parlent davantage de communautés d'apprentissage qui correspondent à des contextes, des tâches et un encadrement bien particuliers de formation formelle (Henri & Pudelko, 2006). Les recherches sur les CdP portent sur leur modération et leur animation, sur les conditions qui mènent à leur développement ou à leur déclin au sein de contextes variés ou sur les usages des technologies pour soutenir des groupes apprenant (Johnson, 2001). Ces recherches permettent de développer des stratégies de formation et de développement

² Quelques exemples peuvent être trouvés à cette adresse : <http://www.daretoshare.ch/fr/>

professionnel en contextes organisationnels qui sont utiles pour les formateurs ou les consultants. Cependant, relativement peu de questions sont posées à propos des fondements pédagogiques de cette notion. Au-delà de son ancrage dans le courant théorique de l'apprentissage situé, cette notion ne permet pas encore de comprendre les conditions sociales et psychologiques du développement professionnel et de l'apprentissage des adultes en groupe sur leur lieu de travail. Par exemple, les différents concepts périphériques comme « participation », « négociation de sens » ou « trajectoire identitaire » sont encore peu questionnés d'un point de vue théorique. Dans un certain sens, on retrouve dans de nombreux écrits l'utopie des « réseaux d'apprentissage » chers à Illich mais sans soulever de questionnement à propos des changements sociaux, pédagogiques ou identitaires qu'ils impliquent. Pour faire écho à l'article de Bernadette Charlier à propos de la technologie de l'éducation, nous dirions que plusieurs nouvelles pistes de recherche mériteraient d'être empruntées :

- Quelle influence du travail en CdP ou communauté d'apprentissage observe-t-on sur l'expérience d'apprentissage et le développement identitaire des apprenants et des professionnels ?
- Quels sont les effets sur les organisations ?
- Quelles nouvelles méthodes de recherche devraient être développées pour observer et comprendre ces communautés, que ce soit du point de vue de la dynamique de groupe ou de l'apprentissage des participants ?
- Quels outils seraient susceptibles de soutenir les activités des membres des CdP ? Comment ceux-ci en négocient-ils les usages ?

En définitive, la notion de CdP semble très riche pour développer de nouveaux dispositifs d'apprentissage pour adultes en lien avec leur engagement et leur développement professionnel. Nous pensons que dans l'avenir, ces dispositifs s'enrichiront encore si les différents dispositifs de formation des adultes sont mieux définis et si les conditions de leur apprentissage sont mieux comprises dans des situations de groupe.

Références

- Bourgeois, E., & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris: PUF.
- CEFRIO. (2005). *Travailler, apprendre et collaborer en réseau*. Québec: CEFRIO. Retrieved from <http://www.cefrio.qc.ca/fr/documents/publications/Travailler-apprendre-et-collaborer-en-reseau.html>.
- Charlier, B., Nizet, J., & Van Dam, D. (2005). *Voyage au pays de la formation des adultes. Dynamiques identitaires et trajectoires sociales*. Défi-Formation. Paris: L'Harmattan.
- Daele, A. (2006). Animation et modération des communautés virtuelles d'enseignants. In A. Daele & B. Charlier (Eds.), *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : pratiques et recherches* (pp. 227-248). Paris: L'Harmattan.
- Daele, A., & Charlier, B. (Eds.). (2006). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : pratiques et recherches*. Paris: L'Harmattan.
- Devauchelle, B., & Jarraud, F. (2006). Les outils, situation actuelle et prospective. In A. Daele & B. Charlier (Eds.), *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : pratiques et recherches* (pp. 203-209). Paris: L'Harmattan.
- Henri, F., & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance*. Québec: PUQ.
- Henri, F., & Pudelko, B. (2006). Le concept de communauté virtuelle dans une perspective d'apprentissage social. In A. Daele & B. Charlier (Eds.), *Comprendre les*

Daele, A. (2009). Les communautés de pratique. In J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle, & J.-C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 721–730). Paris: PUF.

communautés virtuelles d'enseignants : pratiques et recherches (pp. 105-126). Paris: L'Harmattan.

Johnson, C. M. (2001). A survey of current research on online communities of practice. *The Internet and Higher Education*, 4(1), 45-60. doi: 10.1016/S1096-7516(01)00047-1.

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

Lesser, E. L., Fontaine, M. A., & Slusher, J. A. (Eds.). (2000). *Knowledge and Communities*. Woburn, MA: Butterworth-Heinemann.

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1997). *La connaissance créatrice*. Bruxelles: De Boeck Université.

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

Wenger, E. (2000). Communities of Practice: the key to knowledge strategy. In E. L. Lesser, M. A. Fontaine, & J. A. Slusher (Eds.), *Knowledge and Communities* (pp. 3-20). Woburn, MA: Butterworth-Heinemann.

Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique: apprentissage, sens et identité*. Saint-Nicolas, Québec: Les Presses de l'Univ. Laval.

Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice : a guide to managing knowledge*. Boston MA: Harvard Business School Press.