

Communautés d'apprentissage et innovation dans les dispositifs de formation : une perspective critique

L'innovation pédagogique n'est pas indépendante de la complexité de l'environnement actuel. Depuis quelques décennies, l'évolution des techniques interpelle la pédagogie de deux façons. D'une part, le modèle classique de transmission du savoir ne semble plus pouvoir répondre seul aux besoins ; il est désormais difficile de vivre sa vie professionnelle en s'appuyant sur des acquis préalables définitifs ; la formation doit être continue pour suivre les évolutions de nouveaux savoirs indispensables. D'autre part, les TIC apportent des outils nouveaux qui peuvent permettre des modalités particulières de formations. Ces quelques éléments, et probablement beaucoup d'autres encore, contraignent les formes que peuvent prendre les innovations pédagogiques.

L'appel à l'autonomie se traduit souvent par un fort individualisme et, parfois, par une solitude des individus contraints d'être compétents, adaptés à la situation actuelle et en même temps en évolution perpétuelle pour faire face à la situation de demain, créatrice de peurs et de stress. La notion de « commu-

Sylvie Craipeau, sociologue à l'Institut national des télécommunications, est directeur de recherche au laboratoire « TechCICO » de l'UTT (sylvie.craipeau@int-evry.fr).

Hugues Choplin est coordinateur de la recherche au département « Innovation pédagogique » de l'École nationale supérieure des télécommunications de Paris (choplin@enst.fr).

Nicole Cortési-Grou est ingénieur d'études au département « Economie, gestion, sciences humaines et sociales » de l'École nationale supérieure des télécommunications de Paris (cortesi@enst.fr).

Françoise Cros, professeur à l'université de Paris V, est responsable de la mission « Innovation et recherche » à l'Institut national de la recherche pédagogique (crosino@inrp.fr).

Françoise Perrier est chargée de mission à la Mission des ressources et compétences technologiques du CNRS (francoise.perrier@wanadoo.fr).

Ces cinq chercheurs, venant de disciplines différentes (sociologie, psychosociologie, sciences de l'éducation, philosophie), ont créé le Groupe de recherche sur l'autonomie, l'innovation pédagogique et la coopération (GRAIC), réfléchissant sur l'innovation pédagogique qui se déploie avec les TIC, privilégiant deux dimensions-clés articulées : l'autonomisation et la coopération.

nauté d'apprentissage » peut apparaître comme une tentative de réponse à ces peurs et à ce stress. Elle semble pour le moins paradoxale puisqu'elle articule la notion de communauté que la sociologie rapporte aux modes de sociabilité traditionnels, et l'innovation pédagogique dont l'Internet est l'outil le plus moderne. Notre propos est ici d'interroger cette notion afin de comprendre ce qui est en jeu dans la mise en place de ces dispositifs de formation. Peut-on concevoir un dispositif de formation qui s'appuierait sur l'individualisation des situations pédagogiques et sur l'existence de collectifs de type fusionnel ? S'agit-il réellement d'une innovation, et en quoi ? Deux lignes directrices nous paraissent identifier les spécificités et les enjeux de cette innovation supposée. Elles mettent l'accent : l'une sur les tensions qui portent (que porte) ce type de dispositif de formation, entre dimensions cognitive et affective de l'apprentissage, entre imaginaire et leurre, entre différenciation individuelle et fusion communautaire ; l'autre sur la dynamique d'innovation à laquelle elle renvoie.

L'émergence des communautés dans les nouveaux dispositifs de formation

Aujourd'hui, le développement des dispositifs de formation basés sur l'usage des technologies de l'information paraît paradoxalement associé à l'émergence de termes renvoyant aussi bien à l'individu – la force du courant français de l'autoformation est là pour l'attester – qu'au groupe. Touchant ce dernier, les nouveaux dispositifs de formation semblent privilégier des termes comme « coopération » (Halluin, 2001), « collaboration » (Dillenbourg *et al.*, 1996) ou encore – et c'est l'objet de notre article – « communauté ». D'un point de vue pédagogique, l'émergence de cette catégorie de termes renvoie au problème de l'isolement des apprenants, dont on sait qu'il constitue un facteur décisif d'abandon des formations ouvertes et à distance (Glikman, 1999).

Cependant, l'usage de ces termes ne semble pas encore réellement maîtrisé, notamment celui de communauté. Il est parfois question de « communauté de pratiques » (Wenger, 1998), également de « communauté d'apprentissage » (Grégoire, 1998). Au-delà des termes qui la qualifient, la communauté semble recouvrir des réalités différentes. Elle désigne parfois un but en soi ; parfois plutôt une forme de cadre « naturel » pour la formation, dans lequel celle-ci seulement pourrait se déployer (à l'image du cadre communautaire constitué par la famille) ; parfois enfin un moyen qu'il convient d'instituer pour pallier l'isolement (approche de certains concepteurs des nouveaux dispositifs qui s'emploient, précisément, à mettre en place des communautés). A titre d'exemples, les deux définitions suivantes illustrent ce flou, expliquant peut-être le succès actuel de la notion de communauté. Grégoire (1998) propose cette définition de la communauté d'apprentissage (qui la rapproche d'un cadre pour

la formation) : « Un groupe d'élèves et au moins un éducateur ou une éducatrice qui, durant un certain temps et animés par une vision et une volonté communes, poursuivent la maîtrise de connaissances, d'habiletés ou d'attitudes. » De son côté, un collectif de treize experts français (chercheurs et praticiens) dans les formations ouvertes et à distance, faisant de la communauté d'apprenants un moyen qu'il importe d'instituer, propose cette définition : « Compte tenu des risques potentiels de stress lié à l'isolement des apprenants, il est particulièrement important que ces communautés se développent du côté des apprenants. Ces communautés peuvent être mises en place de manière non exclusive, soit comme modalités liées à des activités pédagogiques [développement de travail coopératif], soit comme modalités de régulation » (Collectif du Moulin, 2002). De surcroît, dans ces nouveaux dispositifs, l'idée de communauté concerne non seulement les apprenants mais aussi les enseignants (ou encadrants), comme si ces dispositifs pouvaient également susciter chez eux de l'isolement. Le même collectif d'experts écrit ainsi : « Le fait de s'inscrire dans un dispositif de formation ouverte et à distance et l'isolement qui en découle rendent indispensable la création de communautés ad hoc, d'une part en direction des apprenants, d'autre part en direction des enseignants ainsi que de l'ensemble des autres acteurs. D'une manière générale, la structuration de ces communautés passe par la création d'objets communs. Les communautés doivent associer toutes les catégories de personnels de l'établissement [...] Le risque existe que ces communautés fonctionnent en cercle fermé » (Collectif du Moulin, 2002).

On se gardera de conclure de ce flou notionnel que, dans le champ des nouveaux dispositifs de formation, les communautés ne renvoient à aucune réalité observable ou ne désignent que les injonctions de pédagogues ou d'experts. Un exemple suffira : l'Internet semble être actuellement le lieu du développement de ce que S. Pouts-Lajus (2001), dans la lignée de l'anthropologue Sperber (2001), appelle des « communautés délocalisées d'enseignants ». Également repérable chez les informaticiens, les chercheurs ou les généalogistes, ce genre de communautés se structure autour d'« un problème général, commun à tous les membres, et qui ne peut se résoudre au niveau individuel que par le moyen de la mutualisation des multiples expressions locales du problème général et des solutions contextualisées qui lui sont trouvées ». L'observation des messages électroniques échangés par les personnes d'une liste de diffusion (fidélité des membres, intensité et volume des échanges, etc.) permet d'analyser les ressorts de ces communautés. Pouts-Lajus observe et analyse de cette manière les communautés délocalisées d'enseignants qui se sont créées autour du problème de l'intégration des innovations pédagogiques (celles liées aux technologies de l'information notamment) dans l'enseignement d'une discipline donnée. Il dégage même un profil de « communauté viable » déterminé par un nombre élevé de membres et par un niveau de participation relativement faible. Ce type

de communauté semble à l'opposé de ce à quoi renvoie la notion même. C'est cette dernière que nous allons explorer ici, n'ayant pas encore étudié de communauté électronique en fonctionnement.

La notion de communauté en question

Une interrogation sociale et une préoccupation marchande

La notion de communauté, créée par le sociologue allemand Tönnies, reprise par les sociologues de la fin du XIX^e siècle (Weber, Durkheim), s'oppose à celle de société. La communauté est de « l'ordre de l'organique, du fusionnel, unité substantielle dont les membres tirent leur identité » (Akoun, 1999). La société, au contraire, se définit comme un ensemble contractuel. En fait, ces deux termes opposés renvoient à deux pôles du lien social : communion ou atomisation, solidarité ou égoïsme, unité ou désagrégation.

Extrêmement répandue aux Etats-Unis, cette notion désigne toutes les formes de groupement : familiaux, amicaux, locaux. A côté de ce sens banalisé, elle exprime la nostalgie d'une société plus solidaire, comme au XIX^e siècle où la communauté, en tant que réalité sociale, a été étudiée et idéalisée, en réaction au rationalisme et à l'individualisme du XVIII^e siècle, à l'isolement et à la perte de solidarité d'une société qui s'urbanise et s'industrialise (Nisbett, 1984). En réalité, le communautarisme est la réponse du libéralisme aux excès de l'individualisation (Chaniel, 2001). A l'inverse, des chercheurs comme Roger Sue (2001) s'interrogent sur le lien social et le phénomène associatif (Laville *et al.*, 2001), critiquant les discours qui invoquent la fin de l'action collective. Les chercheurs du MAUSS¹, quant à eux, analysent les caractéristiques contemporaines du phénomène associatif, considéré comme capable de limiter les dégâts du marché et de desserrer l'emprise des Etats autoritaires.

La notion de communauté est reprise dans la société civile par les experts en marketing qui voient ainsi un renouvellement possible de leurs techniques de segmentation de clientèle², en particulier avec le développement de l'Internet. Celui-ci s'accompagne, voire s'appuie sur, des discours hétérogènes mais étroitement intriqués : celui relevant de la contre-culture nord américaine, celui propre à la communauté de chercheurs qui l'ont développé (King *et al.*, 1996), et celui des commerciaux, des acteurs sociaux économiques du secteur des technologies de la communication, en particulier de leur marketing. On voit en effet

-
1. Le Mouvement anti-utilitariste dans les sciences sociales (MAUSS) a donné lieu à la création de la *Revue du MAUSS* en 1981 par des sociologues, des économistes et des anthropologues.
 2. Ainsi l'article de C. Bitouzet et S. Soudoplatoff, « Les communautés d'intérêt à l'heure de l'Internet », *Revue française de marketing*, n° 177/178, p. 200. Les auteurs étendent la notion de communauté aux entreprises. Ce terme et cette approche sont repris par les opérateurs de téléphone dans leur démarche de marketing.

s'afficher des espaces électroniques sous le nom de « communautés » dans différents sites de l'Internet. Les portails électroniques cherchent à capter des populations qui se regrouperaient en communautés, des forums sont mis à leur disposition afin qu'elles s'expriment ou qu'elles se constituent.

Une approche technique et cognitive

Dès les années 1960, l'informatique apparaît comme le moyen technique d'un projet de communication social. L'Internet est très tôt associé à l'idée de communauté. C'est un ensemble de chercheurs et d'informaticiens (dont bien des *hackers*) qui est à l'origine de l'informatique en réseau, puis de l'Internet (Flichy, 2001). On peut ainsi identifier Licklider et les différents chercheurs pour qui l'informatique peut être à l'origine de nouvelles relations conviviales entre les hommes, reposant sur une symbiose entre machine et utilisateur (Licklider et Taylor, 1968) et sur une symbiose entre les utilisateurs par médiation de la machine³. Licklider développe une vision sociale qui s'articule à une vision technique de l'informatique : l'idée d'un réseau d'ordinateurs interconnectés, permettant le partage des ressources et la constitution d'une communauté de gens ayant des intérêts communs, pouvant communiquer en ligne. Dès l'origine, le projet de Licklider et Taylor, s'appuyant sur un modèle de communication issu de la cybernétique, annonce les thèmes de l'intelligence collective. La communication, pour ces chercheurs, se fonde sur la comparaison et l'échange de modèles mentaux. Leur projet est de développer une modélisation coopérative, c'est-à-dire « une coopération dans la construction, la maintenance, et l'utilisation d'un modèle » (Serres, 2000). Ainsi, l'histoire de l'Internet – et, bien avant, d'Arpanet – repose sur un nouveau paradigme de l'informatique, une informatique communicationnelle et interactive, et non plus computationnelle. Ce projet se développe avec les usages de l'Internet, en particulier dans le domaine éducatif.

Les approches cognitives, c'est-à-dire centrées sur la question de la connaissance et de l'apprentissage, sont une autre source de l'usage du terme « communautés ». On pense ainsi aux travaux de Wenger. L'école des « communautés de pratique » conceptualise le rôle des technologies de la communication dans le processus de travail de la connaissance. Les communautés sont considérées comme des groupes d'experts de connaissance qui agissent dans une entreprise et son environnement ; ils ont leurs propres répertoires cognitifs et sociaux, qui guident leurs interprétations du monde.

Les *groupwares* et autres logiciels de travail coopératif, dont l'origine se trouve elle aussi dans les travaux de Licklider et Engelbart, ont commencé à arti-

3. Machine anthropomorphisée. Voir les travaux de S.Turckle sur l'ordinateur et les jeunes.

culer les notions de groupes, puis de communautés et de partage de connaissances. Ici, l'informatique doit contribuer à augmenter les capacités cognitives d'un nouveau genre d'utilisateurs de l'informatique, les travailleurs de la connaissance (Bardini, 2000). Actuellement, émergent des travaux sur l'apprentissage organisationnel et les outils de gestion de connaissances, conjointement à la notion de communauté de pratiques (Brown et Duguid, 1991). Ici aussi, l'informatique renforce les capacités cognitives et les possibilités de partage, mais ce renforcement opère non plus au niveau individuel, comme dans les travaux de Engelbart et de Licklider, mais au niveau organisationnel. On peut remonter encore plus loin, c'est-à-dire aux recherches de Turing dès 1950, pour voir la filiation entre les travaux sur l'apprentissage et l'informatique : le lien est étroit entre ceux portant sur l'activité coopérative et l'émergence de la notion de communauté. La matrice, en quelque sorte, de la notion de communauté d'apprentissage est posée avec la création et le développement de l'informatique communicante.

Le concept de communauté d'apprentissage : première approche

Pourtant, les deux termes « communauté » et « apprentissage » peuvent paraître antinomiques. En effet, d'un point de vue psychosociologique, la communauté est associée à un espace aux limites définies, où l'instauration et le maintien du lien social privilégient les processus d'identification collective, au sein duquel prédomine le mode de relation de type groupal et fusionnel, où les sentiments d'appartenance sont reliés à des valeurs fortes et partagées, à la prévalence de la norme pour préserver l'ordre collectif sur les initiatives personnelles. Au contraire, l'apprentissage se situe sur le versant de la curiosité, de l'exploration, de la découverte, de « l'entreprendre et du chercher » (Aumont et Mesnier, 1987), du changement, de la rupture et toujours du désir.

Si l'usage du terme « communauté d'apprentissage » relève non pas d'une simple traduction hâtive du terme américain mais bien d'une reprise d'un terme associant à l'idée d'un ciment collectif des garanties d'intégrité identitaire pour chacun de ses membres, il nous semble devoir être mis en relation avec les questions du narcissisme et de l'identité, des espaces du réel et de l'imaginaire, du corps, du spatiotemporel, questions qui nous paraissent primordiales si l'on doit aborder de nouveaux modes de socialisation.

Avec B. Aumont et P.M. Mesnier, nous partons du postulat que toute relation pédagogique prend en compte simultanément les niveaux cognitif, social et affectif. Dans une perspective constructiviste, nous associons l'apprentissage à la notion de conflit cognitif, qui suppose une reconnaissance que ses conceptions propres se trouvent en inadéquation avec un problème

traité, un mouvement de réorganisation de ses représentations et la recherche d'un nouvel équilibre (Giordan et Vecchi, 1987). Ce conflit cognitif, selon nous, ne peut être isolé de la sphère affective ni même du corps propre, qui est l'un des éléments de structure avec le théorique et le pratique, et qui, dans l'expérience d'acquisition des repères spatiotemporels, joue le rôle déterminant de « schéma de représentation » (Sami-Ali, 1998).

L'idée de communauté d'apprenants ou d'enseignants met au premier plan des dimensions centrales de l'apprentissage ou de la pratique éducative qui sont souvent négligées : l'affectif, le lien entre les acteurs, le sentiment d'appartenance à un groupe, le partage des valeurs, etc. Si nous mettons en regard ce que recouvrent communauté et processus identitaire, nous devons tenir les deux termes en tension, car la constitution de l'identité est associée à un mouvement de distanciation, de dé-prise, particulièrement aigu aux étapes marquantes du processus de développement humain que sont les crises. Au moment de l'adolescence, le phénomène crisique permet le remaniement des expériences pulsionnelles antérieures, et inscrit le jeune dans une situation de rupture sur les plans imaginaire, réel et symbolique, dont l'issue est le sentiment d'une identité constituée, une prise de distance avec le groupe d'origine. De cette expérience originelle, durant la vie adulte, demeure l'alternance de ces mouvements identificatoires nécessaires aux investissements, et de ceux de dé-prise, de désinvestissement qui garantissent de l'aliénation (Enriquez, 1997). Or, c'est bien dans ce mouvement de distanciation précoce que M. Klein (1959) place la mise en route du processus d'apprentissage, qu'elle associe à la notion de perte.

Aussi nous interrogeons-nous sur ces communautés où l'altérité n'est pas éprouvée (mise à l'épreuve), où la dimension constructive et indispensable du conflit pourrait être évitée, ou déniée. Si les communautés d'apprentissage offrent un support collectif indispensable aux mouvements d'apprentissage, le « moment cohésif » (Meirieu, 1997), elles recèlent également le risque d'offrir un univers leurrant où l'individu se retrouve face à soi ou à une « reduplication de soi ». De ce fait, les communautés d'apprentissage, qui réunissent des personnes distantes par les technologies de l'information, font courir le risque de constituer des imaginaires « leurrants » (Enriquez, 1997) plus que « porteurs ». Surtout pour les individus dont l'identité est en construction, ou pour ceux dont l'identité est fragile. Dans un effet pervers, la communauté pourrait devenir un support de projection constituant un univers clos, c'est-à-dire enfermé dans une protection narcissique où la relation à l'autre se fait sur le modèle du double : la réduction de l'autre à l'identique.

Il nous semble également indispensable, pour la formation à distance, de poser une question importante qui paraît occultée : celle de l'absence du corps. Comment imaginer des processus d'apprentissage sans la matérialité du corps,

sachant que ce dernier est au fondement de la constitution du processus de représentation, en ce que la constitution des catégories de l'espace et du temps se fondent sur un espace corporel et un temps du corps (Sami-Ali, 1998) ? L'impensé ou l'évitement du corps pourraient conduire les acteurs à une relation dé-réalisée et déréalisante, supportées par un jeu de représentations.

Comment, dans ces systèmes, s'opérera l'équilibre entre les éléments poussant à l'implication et à l'identification collective, sous-basement des sentiments d'appartenance, et ceux faisant intervenir des mouvements inverses, de recul critique, d'autonomie ? Comment s'instaurera la limite entre réel et imaginaire ? Sur quels modes se déclinera le « nous » et le « pas nous » ? C'est bien la tension que manifeste l'association des termes « communauté » et « apprentissage ».

La « communauté d'apprentissage » comme innovation pédagogique ?

La notion de communauté d'apprentissage comporte donc une tension qui lui semble inhérente, entre communauté et apprentissage, mais c'est peut-être ici qu'elle est innovation. En effet, la « communauté d'apprentissage », en tant que modalité de formation s'inscrivant dans un ensemble plus large – le nouveau dispositif de formation –, semble posséder des attributs qui pourraient inciter à penser qu'elle est innovation pédagogique.

Tout d'abord, la « communauté d'apprentissage » a pour objectif de remplir un vide : celui d'améliorer les possibilités d'apprentissage des individus dans des conditions nouvelles (à distance, en utilisant des outils liés au développement scientifique des télécommunications et en réseau). Elle est à la recherche d'un but non rempli jusque-là par les autres ordres pédagogiques ; en cela, il s'agit bien d'une innovation sociale (Chambon *et al.*, 1982). Un second attribut semble résider dans sa dénotation religieuse, dans un double sens à la fois de relier d'une certaine façon les individus entre eux, mais aussi de les inscrire dans un ordre social collectif. La religion est source de tensions, selon les formes sociales qu'elle prend. En opposition à l'Eglise romane, l'innovation s'est développée dans l'esprit du protestantisme, plus ouvert aux sociétés capitalistes porteuses des innovations (Weber, 1984). La « communauté d'apprentissage » porte cette ambiguïté car elle tend à montrer qu'il s'agit d'une structure basée sur des références aux communautés religieuses telles que les sociétés occidentales, depuis le Moyen-Age, les ont vécues, et en même temps, elle s'appuie résolument sur la modernité actuelle par l'utilisation de l'apprentissage sans renier les liens affectifs et sociocognitifs. Il s'agit sans doute d'une autre manière d'envisager la place de l'individu dans des structures collectives.

Dans les siècles florissant pour les communautés, dont les principales

étaient religieuses, la personne disparaissait au profit d'une vision collective. L'individu ne se définissait que par son appartenance, son groupe de référence. Actuellement, il se définit plutôt par son individualité, sa personnalité, son originalité, sa spécificité, son propre rythme et son profil d'apprentissage. Autrement dit, l'idée de communauté est questionnée à nouveau et ne se pose plus en fédératrice autoritaire de personnes ayant aliéné leur liberté au profit du collectif. En cela, nous sommes face à une innovation pédagogique dans la mesure où cette dernière est une autre façon de penser la recomposition et la recontextualisation d'éléments anciens.

Les partisans de ces « communautés d'apprentissage » cherchent à « vendre » leur idée, à témoigner de sa valeur, à considérer cette modalité d'apprentissage comme la meilleure. Ils sont convaincus que cette façon d'apprendre est la plus performante sur tous les plans, aussi bien cognitifs que sociaux ou affectifs. Bref, la « communauté d'apprentissage » est glorifiée. Ils ne voient rien de meilleur ; en cela, ils vivent de leurre. C'est bien parce que les innovateurs sont persuadés de sauver le monde, dans une sorte de militantisme, qu'ils ont tendance à avoir raison contre tous. Pour être innovation pédagogique, la « communauté d'apprentissage » doit avoir ses défenseurs et ses ennemis. L'innovation pédagogique s'inscrit toujours sur un fond de lutte idéologique et sociale. Car une innovation pédagogique est liée non pas uniquement à un objet qui serait nouveau, mais à une contextualisation de cet objet, à son appropriation sociale sur fond de lutte sociale et idéologique. Or la « communauté d'apprentissage » ne laisse pas indifférent ; elle secrète des oppositions, des résistances. Pour faire valoir cette nouvelle modalité, les adeptes vont investir de l'énergie, tenter de convaincre, se sentir la cible d'ennemis parfois invisibles, dans une sorte d'exacerbation paradoxale dans le cas de la « communauté d'apprentissage » par son désir d'ouverture et l'exigence de fermeture évoquée par toute communauté. La composante affective submerge la rationalité (Alter, 1993). Ce n'est que lorsque les innovateurs auront à inscrire cette « communauté d'apprentissage » dans des institutions déjà-là qu'ils accepteront de négocier et de montrer sous un jour positif leur innovation pour de potentiels adoptants.

Enfin, si la « communauté d'apprentissage » est une innovation, elle peut avoir trois avenir : soit constituer une enclave immobile, qui ne gêne personne, dans une organisation, et les innovateurs peuvent continuer à fonctionner, dans la mesure où ils ne dérangent personne ; soit se marginaliser dans une sorte de clandestinité non dérangeante (quelques « communautés d'apprentissage » vivront au gré des moyens) ; soit s'institutionnaliser, c'est-à-dire se généraliser. Dans ce cas, la société ingère cette modalité d'apprentissage pour être acceptée par tous. Elle perd son caractère perturbateur et de rupture pour devenir progressivement routine, voire obligation.

Pour quelques perspectives de recherches

La notion de communauté d'apprentissage porte une contradiction : l'exacerbation de l'individu en même temps que sa nécessaire intégration sociale, que l'idée de communauté fait tendre vers la fusion. Comment cette contradiction se joue-t-elle dans la mise en place de ces dispositifs pédagogiques ?

L'innovation, en tant que processus collectif ambigu, est elle-même apprentissage de compétences nouvelles qui se découvrent au fur et à mesure de l'avancée. Autrement dit, la « communauté d'apprentissage », si elle est une innovation, est apprentissage portant sur un objectif d'apprentissage. De fait, ce qui nous paraît le plus intéressant, avec cette notion de « communauté d'apprentissage », ce n'est ni la « communauté d'enseignants » ni la « communauté d'apprenants » ; c'est une structure beaucoup plus complexe qui prend en compte apprenants, enseignants, mais aussi donneurs d'ordre, patrons, chercheurs, sociologues et tous acteurs qui pourront apporter des éléments constructifs à la « stratégie apprenante » définie, développée et mise en action par la communauté. Cette structure serait conçue en fonction de la réalité des organisations pour lesquelles la communauté d'apprentissage serait créée. Elle serait le résultat d'un projet commun construit par l'ensemble des acteurs en fonction de l'objectif défini pour la formation. Parler de communauté d'apprentissage, c'est insister sur ce processus collectif d'innovation : la communauté d'apprentissage n'est-elle pas, finalement, le support d'une démarche qui est à construire ? Dans ce cas, l'innovation ne consisterait-elle pas à modifier les relations entre les différents acteurs du dispositif de formation ?

C'est sans doute dans les paradoxes mêmes que contient la notion de communauté d'apprentissage, ainsi que sur le processus d'innovation auquel elle renvoie, que réside son intérêt. Ce sont ces dimensions qu'il serait souhaitable d'explorer dans le cadre de recherches portant sur la mise en place et le développement de communautés d'apprentissage.

Bibliographie

- AKOUN, A. 1999. « Communauté ». *Dictionnaire de sociologie*. Paris, Robert, Le Seuil.
- ALTER, N. 1993. « La lassitude de l'acteur ». *Sociologie du travail*. N° 4, pp. 17-76.
- AUMONT, B. ; MESNIER, P.M. 1987. *L'acte d'apprendre, entre entreprendre et chercher*. Paris, PUF.
- BARDINI, T. 2000. « Les promesses de la révolution virtuelle : genèse de l'informatique personnelle, 1968-1973 ». *Sociologie et sociétés*. Vol XXXII/2.
- BENABOU, C. 1986. « L'identification de l'individu à son organisation : mécanismes de défense ou processus de croissance ». *Les comportements des individus et des groupes dans l'organisation*. Paris, Gaetan Morin.
- BITOUZET, C. ; SOUDOPLATOFF, S. 2000. « Les communautés d'intérêt à l'heure d'Internet ». *Revue française de marketing*. N° 177/178.

- BONAMI, M. ; GARANT, M. (dir. publ.). 1996. *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation, Emergence et implantation du changement*. Paris, Bruxelles, De Boeck.
- BOURGEOIS, E. 1999. « Interactions sociales et performance cognitive ». *Dans* : P. Carré ; P. Caspar (dir. publ.). *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris, Dunod, ch. 15.
- BROWN, J.S., DUGUID, P. 1991. « Organizational Learning and Community of Practice ». *The Institute of Management Sciences*.
- CHAMBON, J.L. ; DAVID, A. ; DEVEREY, J.M. 1982. *Les innovations sociales*. Paris, PUF, « Que sais-je ? »
- COLLECTIF DU MOULIN. 2002. *Intégrer les formations ouvertes*. Paris, L'Harmattan.
- CROS, F. (dir. publ.). 1998. *Dynamiques du changement en éducation et en formation*. Versailles, INRP/IUFM.
- CROS, F. 2001. *L'innovation scolaire*. Paris, INRP.
- DILLENBOURG, P. *et al.* 1996. « L'évolution de la recherche sur l'apprentissage collaboratif ». *Dans* : E. Spada ; P. Reiman (dir. publ.). *Learning in Humans and Machine : Towards an Interdisciplinary Learning Science*. Oxford, Elsevier, pp. 189-211.
- ENRIQUEZ, E. 1997. « Imaginaire social, refoulement et répression dans les organisations ». *Les jeux du pouvoir et du désir dans l'entreprise*. Paris, Desclée de Brouwer.
- FLICHY, P. 2001. *L'imaginaire d'Internet*. Paris, La Découverte.
- GIORDAN, A. ; VECCHI, G. de. 1987. *Les origines du savoir*. Neuchatel, Delachaux et Niestlé.
- GLIKMAN, V. 1999 (dir. publ.). *Formations ouvertes et à distance : le point de vue des usagers*. Actes de la journée d'études du 28 novembre 1997. Paris, INRP.
- GRÉGOIRE, R. 1998. *Communauté d'apprentissage, une définition*. <http://www.fse.ulaval.ca/fac/tact/fr/html/prj-7.1/commune2.html>
- HALLUIN, C. d' (dir. publ.). 2001. « Usages d'un environnement médiatisé pour l'apprentissage coopératif ». Lille, *Cahiers d'études du CUEEP*, n° 43.
- KING, J.L. *et al.* 1996. « Grandeur et décadence d'Arpanet. La saga de Netville, cité champion du cyberspace ». *Réseaux*. N° 77, mai-juin.
- KLEIN, M. 1959. *La psychanalyse des enfants*. Paris, PUF.
- LACAN, J. 1966. *Les formations de l'inconscient. Les écrits*. Paris, Le Seuil.
- LAVILLE, J.L. *et al.* 2001. *Association, démocratie et société civile*. Paris, La Découverte/MAUSS/CRDIA.
- LICKLIDER, J.C.R. ; TAYLOR, R. 1968. « The Computer as Communication Device ». *Science and Technology*. Avrill, pp. 21-31.
- MEIRIEU, P. 1997. « Groupes et apprentissage ». *Connexions*. N° 69.
- NISBETT, R.A. 1984. *La tradition sociologique*. Paris, PUF.
- POUTS-LAJUS, S. 2001. *Présent et avenir des communautés délocalisées d'enseignants*. Colloque Cyberlangues. Nevers, 24 août.
- PAQUELIN, D. (dir. publ.). 2000. *Analyse systémique des usages des technologies de l'information et de la communication pour l'apprentissage*. Rapport final de l'appel d'offres CNCRE 1998.
- RHEINGOLD, H. 1993. *Communautés virtuelles*. Paris, Dunod.
- SAMI-ALI, M. 1998. *Le corps, l'espace et le temps*. Paris, Dunod.
- SCHUMPETER, J. 1965. *Capitalisme, socialisme et démocratie*. Paris, Payot.
- SERRES, A. 2000. *Aux sources d'Internet, émergence d'Arpanet*. Université Rennes 2,

thèse de sciences de l'information et de la communication.

SPERBER, D. 2001. « Un anthropologue au cœur des communautés en ligne ». Paris, CNDP, *Les dossiers de l'ingénierie éducative*. N° 34.

SUE, R. 2001. *Renouer le lien social*. Paris, Odile Jacob.

WEBER, M. 1984. *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Paris, Plon.

WENGER, E. 1998. *Community of Practice, Learning Meaning and Identity and Situated Learning : Legitimate Peripheral participation*.