



Les communautés de pratiques : note de synthèse

Vincent Berry

► To cite this version:

Vincent Berry. Les communautés de pratiques : note de synthèse. Pratiques de formation/Analyses : Revue internationale de sciences humaines et sociales, 2008, 54, pp.12-47. hal-03916551

HAL Id: hal-03916551

<https://hal.science/hal-03916551>

Submitted on 30 Dec 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les communautés de pratique : note de synthèse

Vincent Berry

Résumé : Cet article est une présentation de la théorie des communautés de pratique. Il s'intéresse non seulement à la théorie elle-même, à ses modèles et ses concepts mais également à la façon dont elle s'est développée au cours de son histoire. Ainsi, dans un premier temps, l'article repère les filiations épistémologiques (telles que *action* et *cognition située*) de la théorie des communautés de pratique et en rappelle les bases *principes*. Dans un deuxième temps, l'analyse se porte sur le concept de *communauté de pratique* tel qu'il est évoqué dans l'ouvrage de Jean Lave et Etienne Wenger en 1991, puis par Brown et Duguid la même année et enfin dans le livre d' Etienne Wenger de 1998. Dans un troisième temps enfin, au regard de la littérature consacrée à ces travaux, l'article s'intéresse aux développements de cette théorie de l'apprentissage dans les champs scientifiques, pédagogique et professionnel.

Mots-clés : communautés de pratique, apprentissage situé, éducation, théorie sociale de l'apprentissage

Abstract : This article is a presentation of the theory of communities of practice. It deals with not only the presentation of the theory itself, it's models and it's concepts, but also equally returns to the manner in which the theory was developed during it's history. Thus, at the same time, the article marks the epistemological affiliations (such as *situated action* and *situated cognition*) of the theory of *communities of practice* and recalls the basic *principals*. Secondly, the analysis is based on the concept of communities of practice such as it is presented in the work of Jean Lave and Etienne Wenger in 1991, then by Brown and Duguid in the same year, and finally in the book by Etienne Wenger in 1998. Thirdly and finally, in regards to the literature devoted to these works, the article interests itself in the development of this theory of learning in the academic, pedagogical and professional fields.

Keywords : communities of practice, situated learning, education, social theory of learning

○ ○ ○

Peut-on séparer l'apprentissage¹ du contexte dans lequel il s'opère ? Si la question semble à un premier niveau « naïve » et quelque peu scolastique, elle résume en réalité assez bien une problématique fondamentale qui a divisé - et divise parfois encore - les Sciences de l'Éducation quand il s'agit de penser et de théoriser l'apprentissage ? S'agit-il de s'intéresser d'abord à celui qui apprend et à ses structures cognitives, à celui qui enseigne, au savoir qui est enseigné, aux situations d'enseignements, aux institutions ? En somme quelle est la place de *l'arrière plan* (Clanché, 2000) dans l'apprentissage ? Si la plupart des disciplines des sciences de l'éducation s'accordent aujourd'hui à reconnaître, selon des degrés divers, l'importance du contexte dans l'apprentissage, les théories dites de « l'apprentissage situé », et plus précisément la théorie des communautés de pratique développée par Jean Lave et Etienne Wenger au début des années 90, occupent aujourd'hui une place essentielle dans ce débat scientifique et apportent un éclairage important (voir radical sous certains aspects) en focalisant leur analyse sur le contexte et le groupe social comme variable essentielle dans un processus d'apprentissage.

Le terme de communauté de pratique apparaît pour la première fois en 1991 dans un travail mené par Jean Lave et Etienne Wenger consacré à l'apprentissage : *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*². Cette notion, peu théorisée à l'origine et élaborée de façon « intuitive » (Lave et Wenger, 1991, p. 42) a été forgée par ces deux chercheurs pour désigner des groupes sociaux divers (apprentis tailleurs au Libéria, sages femmes en Amérique du Sud, alcooliques anonymes aux États-Unis) mettant en place dans leur organisation des espaces, des moments, des temps réservés à l'apprentissage et à l'entrée de « nouveaux venus ». L'hypothèse centrale que formulent alors Jean Lave et Etienne Wenger est que l'apprentissage est avant tout un processus de participation à des pratiques sociales, à des « communautés de pratique ». Dans leur perspective théorique, il s'agit de comprendre l'acquisition d'un savoir, quel qu'il soit, non plus sous l'angle d'une construction cognitive mais comme un

¹ L'anglais fait une différence entre learning et apprenticeship. Pour faciliter la lecture nous avons fait le choix de traduire learning par apprentissage et apprenticeship par dispositif d'apprentissage.

² Jean Lave et Etienne Wenger s'attribuent l'un et l'autre l'invention de ce terme (Wenger, 1998).

mode d'appartenance à des groupes sociaux. Apprendre, ce n'est ni un transfert de connaissance d'une situation à une autre, ni le traitement d'informations, mais une façon de participer à des pratiques sociales, un statut, un mode d'appartenance à une communauté, une façon « d'en être ».

Créée à l'origine de façon secondaire, la notion de communauté de pratique va progressivement devenir centrale dans cette théorie de l'apprentissage dit « situé » et se développer à travers différents ouvrages et différents auteurs (la référence théorique fondatrice restera Jean Lave et Etienne Wenger) pour connaître aujourd'hui un succès aussi bien dans le champ de la recherche que dans le champ professionnel de la formation des adultes, de la gestion des savoirs et des organisations en entreprises. De ce fait, si l'on regarde les différents travaux et auteurs utilisant cette notion, apparaissent des usages divers, tantôt dans une perspective scientifique et théorique pour analyser le caractère situé, construit et local de l'apprentissage, tantôt dans une perspective pragmatique comme un outil de formation, de management ou de partage de connaissances dans un espace professionnel. Ces variations sémantiques - et parfois conceptuelles - s'expliquent pour partie par le succès de cette théorie (et avec le succès, un concept se voit toujours réapproprié et remanié), mais également par le parcours d'Etienne Wenger et la façon dont ce chercheur et d'autres auteurs vont développer cette notion. On peut repérer le développement de la théorie des communautés de pratique - et sa fixation - à travers quatre textes qui font aujourd'hui référence (Cox, 2005) :

- *Situated learning : Legitimate peripheral participation*, écrit par Jean Lave et Etienne Wenger, paru en 1991.
- *“Organizational learning and communities of practice : toward a unified view of working, learning and innovation”*, article de Brown et Duguid publié la même année.
- *Communities of Practice : Learning, Meaning and Identity*, écrit par Etienne Wenger, paru en 1998 et traduit en français en 2005 sous le titre de *La théorie des communautés de pratique : Apprentissage, sens et identité*.
- *Cultivating communities of practice* de Etienne Wenger, Richard McDermott, et William Snyder (2002).

Au sein de cette bibliographie, on peut distinguer deux ensembles, le premier ayant une perspective théorique et scientifique sur la question de l'apprentissage, le second plus pragmatique cherchant directement une opérationnalisation de cette théorie pour en faire un outil de gestion et de

formation. On considère ainsi le plus souvent les deux premiers ouvrages comme les fondements théoriques des communautés de pratique, le livre de Wenger en 1998 comme une modélisation (avec, nous le verrons, un enrichissement théorique et le développement de certaines notions), et enfin le livre co-écrit avec Snyder et Mc Dermott comme une opérationnalisation. À partir de ce dernier travail, vont en effet apparaître des ouvrages moins centrés sur des problématiques scientifiques et la notion de communauté de pratique passe dans le champ de la formation et du management. La communauté de pratique devient un outil de gestion, de formation et s'oriente ainsi dans une perspective plus appliquée. On trouve ça et là quelques travaux scientifiques continuant à développer, affiner et discuter scientifiquement cette théorie comme le récent livre collectif dirigé par David Barton et Karin Tusting (2005) mais c'est majoritairement une littérature « managériale » ou en direction de la formation professionnelle qui est aujourd'hui publiée.

Il ne s'agit pas ici de préférer une perspective plutôt qu'une autre mais de s'intéresser, conformément à la logique de ce numéro, à la dimension théorique de ces travaux, c'est-à-dire essentiellement aux trois premiers ouvrages – même si nous évoquerons sa dimension « pragmatique ». Ainsi, l'objectif de la présente contribution est double. Il s'agit d'abord de présenter la théorie des communautés de pratique, la façon dont elle s'est développée, de la resituer dans un ensemble théorique plus large (*l'apprentissage situé*), d'en repérer les filiations épistémologiques (telle que *action* et *cognition située*) et d'en rappeler les bases *princeps*. Dans un deuxième temps, nous présenterons une synthèse de ces travaux en focalisant plus particulièrement notre analyse sur le concept de *communauté de pratique* tel qu'il est évoqué dans l'ouvrage de Jean Lave et Etienne Wenger en 1991, puis par Brown et Duguid la même année et enfin dans le livre d' Etienne Wenger de 1998. Dans un troisième temps enfin, il s'agira de comprendre en quoi ces travaux renouvellent notre conception de l'apprentissage, en quoi ils s'inscrivent dans des analyses déjà connues, la façon dont ils ont été prolongés, modélisés et utilisés. En somme, quels sont les enjeux, les perspectives et les limites de cette théorie sociale de l'apprentissage ?

I. Sur les traces des communautés de pratique : genèse d'une théorie sociale de l'apprentissage

Pour comprendre la théorie des communautés de pratique, il faut tout d'abord la resituer au sein d'un vaste ensemble théorique majoritairement anglo-saxon : une approche dite « située » des activités humaines et sociales. La

théorie des communautés de pratique s'inscrit en effet dans le paradigme de *l'apprentissage situé* (*situated learning*) qui est lui-même le produit d'un mouvement scientifique plus large, essentiellement issu des sciences cognitives et des sciences de l'éducation anglo-saxonnes. À partir des années 80 aux États-Unis vont en effet émerger dans la littérature les notions *d'action*, puis de *cognition* et enfin *d'apprentissage situés*. Derrière cette terminologie de la situation (*situatedness*) s'opère en fait un déplacement épistémologique, voire une rupture pour certains, d'une partie des sciences sociales anglo-saxonnes qui souhaite s'éloigner d'une conception positiviste et finaliste des phénomènes sociaux, de l'apprentissage et de la cognition – mais également d'une psychologie behavioriste ou purement cognitiviste dominante outre-atlantique (Rogalski, 2004) – au profit d'une vision plus locale et localisée de l'activité humaine. Si cette approche dite « située » des phénomènes ne suit pas une parfaite chronologie, on s'accorde toutefois à souligner l'importance et la primauté dans ce mouvement de la notion *d'action située* que vont développer, avec Lucy Suchman (1987) en « chef de file » (Grisson, 2002), des chercheurs marqués par l'ethnométhodologie.

La notion *d'action située*, première étape de la création de nouveaux paradigmes pour penser l'action, s'oppose à des concepts et des positions tenues par les théoriciens de « l'action rationnelle », les R.A.T.³, telles que celle *d'acteur rationnel* ou bien encore de *planification*. L'idée de *l'action située* est d'insister, contrairement à ce que suppose la notion de planification ou d'acteur rationnel, sur le caractère émergent de l'activité sociale et à la dimension « opportuniste » de l'action humaine. L'action située refuse la dichotomie agent/environnement pour considérer l'activité sociale et humaine comme indissociable d'une situation « dont les éléments physiques, artefactuels autant que sociaux, offrent des ressources significatives pour l'action des sujets » (Grisson, 2004, p. 26). L'acteur ou l'agent n'agit pas seulement en fonction de plans qu'il se fixe (de ce point de vue les plans ne sont qu'une sorte de rationalisation *a posteriori* de l'action), mais il procède à une analyse en contexte d'une situation marquée et déterminée tout autant par des prescriptions sociales, des objets, des artefacts culturels, porteurs de significations et agissant sur nos comportements. On trouve ici l'importance et l'influence des travaux de Gibson en psychologie de la perception et de sa théorie des affordances visuelles, selon laquelle les objets sont porteurs d'action et leurs propriétés visuelles invitent à des opportunités d'action (Gibson, 1979).

³ Rational Action Theory

1.1. De l'action située à l'apprentissage situé

Ce débat entre théoriciens de l'action, ce refus de séparer l'acteur de son contexte et cette prise en compte des artefacts culturels et des objets dans l'analyse trouveront des prolongements dans d'autres champs disciplinaires avec les notions de *cognition située*⁴ puis d'*apprentissage situé*. En effet, si la notion d'action située s'opposait à la théorie de l'action rationnelle, celle de cognition située veut pondérer les modèles des théories cognivistes qui analysent l'apprentissage comme un passage de connaissances déclaratives à des connaissances procédurales (Anderson, 1983) ou celles qui opèrent un découpage des savoirs : pratiques/théoriques, abstraits/concrets, contextualisés/décontextualisés. La cognition « située » veut éviter un tel découpage du réel. Tout savoir, toute connaissance, quand bien même elle semble la plus théorique et la plus « pure » est le produit d'un espace social et d'une pratique sociale et n'existe pas « en soi ». On retrouve dans ces analyses l'influence des travaux du sociologue des sciences Bruno Latour : « on peut même prendre comme règle qu'il n'y aura rien de théorique dans la production d'une théorie puisqu'il faut justement une pratique comme pour toutes les activités : des corps habiles, des collègues, des inscriptions, des lieux instrumentés, etc. » (1996, p. 135).

Ainsi, face aux sciences cognitives qui souhaitent comprendre ce qui « se passe dans la tête des acteurs », va s'ériger la notion de *cognition située* sous l'impulsion de psychologues interculturels comme Michael Cole, Carraher, Barbara Rogoff et Jean Lave, particulièrement sensibles aux « ethno-sciences » (le plus souvent les mathématiques), c'est-à-dire à au développement et à l'utilisation de savoirs et de procédures peu théorisés, incorporés et fabriqués par les acteurs dans des pratiques au quotidien. Que ce soit en étudiant les enfants Kpelle (Cole, 1971), des tailleurs de l'ethnie Vai au Libéria, des vendeurs de rues de Recife (Carraher, 1985) ou des mères de famille américaines faisant leurs courses au supermarché (Lave, 1988), ces différents chercheurs vont non seulement mettre à jour l'utilisation par différents groupes sociaux de procédures cognitives complexes dans des pratiques quotidiennes mais également la difficulté qu'ils éprouvent à reproduire ces procédures dans d'autres situations, et plus spécifiquement dans le cadre de situations scolaires (en situation de tests où il s'agit de les confronter aux mêmes problèmes). Face à ce constat d'un décalage entre situation pratique et situation scolaire, certains

⁴ Développement également de la cognition distribuée par Hutchins, puis de la cognition socialement partagée

chercheurs (Lave, Rogoff, Brown, Duguid, Greenfield et d'autres ⁵) remettent alors en cause la notion même de *transfert de connaissances* en proposant celle d'*apprentissage situé* (*Situated Learning*). De leurs points de vue, l'apprenant ne se constitue pas un corps de savoirs abstraits dans lequel il va piocher pour le transférer ailleurs selon les situations mais construit des compétences en s'engageant dans des pratiques sociales.

Ce qui caractérise également ce mouvement de chercheurs en psychologie culturelle c'est une critique du modèle piagétien au profit des perspectives ouvertes par Vygotski : l'apprentissage ne peut se réduire à des processus individuels « d'intériorisation » ou d'assimilation mais il se construit dans l'interaction avec un pair ou un « plus expert » dans une logique de guidage. Le savoir de ce point de vue est indissociable d'une pratique et l'apprentissage, dans cette perspective, n'est pas affaire d'acquisition de savoirs, de stades ou de transfert de connaissance, modèle sur laquelle repose en grande partie l'école (Brown, Duguid, 1989). C'est un processus d'incorporations de savoirs qui a lieu au travers d'un engagement continu dans une pratique, dans un espace social, dans des *communautés de pratique* C'est toute la thèse – et la première occurrence du terme – de Jean Lave et Etienne Wenger dans *Situated Learning* publié en 1991.

1.2. Jean Lave et Etienne Wenger (1991) : « *Situated learning* »

Dans cet ouvrage scientifique à dominante anthropologique, Lave et Wenger proposent une analyse de l'apprentissage (sinon une redéfinition) en s'intéressant au caractère situé et informel des interactions entre experts et nouveaux venus dans une pratique culturelle. Ce livre s'appuie sur cinq études ethnographiques consacrées à des communautés :

- Des sages-femmes mayas yacatecs. Elles fournissent des soins et des services rituels à l'aide de plante et s'occupent d'accouchement. Les « apprenties » sont souvent des filles de sages-femmes. Le savoir est transmis dans la famille de façon le plus souvent implicite. Enfants, les apprenties sages-femmes assistent aux accouchements et aux soins et deviennent peu à peu familières avec les histoires, les rites et les gestes pour devenir « praticiennes » lorsqu'elles-mêmes sont devenues mères.

⁵ On trouve dans le livre dirigé par Jean Lave et Barbara Rogoff (1999) une synthèse de ces différentes approches situées de l'apprentissage.

- Des tailleurs au Libéria. Ils fabriquent des produits « bon marché » à destination de la frange la plus pauvre de la population et utilisent des technologies simples (ciseaux et mètres). C'est une communauté structurée sur le modèle du mentorat : les maîtres travaillent dans leurs ateliers et enseignent les différentes tâches à leurs apprentis. Pour qu'un apprenti soit accepté par un mentor, sa famille doit le présenter à un maître tailleur (il est rare que l'apprenti soit un proche du tailleur). Une fois l'apprenti intégré, celui-ci habite pour un temps la maison du maître.
- Des timoniers dans l'U.S. Navy : les apprentis-timoniers quittent leur foyer pour rejoindre l'armée où ils reçoivent pendant deux trois ans une instruction et ont un officier pour référent. Ils changent de secteur d'activité et de responsabilité sur des cycles assez courts.
- Des bouchers en formation dans des supermarchés aux Etats-Unis. Créée par un « syndicat des bouchers » pour garantir un label/certificat, cette formation de six mois alterne école où « l'on apprend » et stage sur le terrain où l'on « pratique ». Sur le terrain, ils sont pris en charge par un responsable qui évalue l'endroit dans lequel un apprenti est le plus « efficace ». Si un apprenti se révèle compétent sur une tâche ou une machine, il y reste et ne change peu ou pas de place.
- Les alcooliques anonymes : des personnes se rassemblent pour faire face à ce qu'ils perçoivent comme une « maladie incurable ». Les nouveaux membres assistent à plusieurs « meetings » par semaine, où les plus anciens d'A.A. témoignent pendant des heures. Au début silencieux, les nouveaux membres prennent peu à peu la parole, apprennent à raconter leur propre histoire selon des formes biographiques implicites mais spécifiques. Il n'y a pas de responsables officiels, « désignés » pour prendre en charge les nouveaux. Mais de façon « automatique », les plus anciens tutorient les nouveaux, et un nouveau membre peut avoir plusieurs tuteurs au fur et à mesure de sa participation aux groupes de parole.

Sur la base de ces cinq travaux, Lave et Wenger vont développer l'argument suivant : l'apprentissage (*learning*) est un processus de participation à des groupes sociaux, des *communautés de pratique*, participation qui est au départ « périphérique et légitime » mais qui augmente peu à peu dans l'engagement et

la complexité. La notion de communauté de pratique, dans ce livre, est alors peu définie; il s'agit plus d'une notion qui permet d'éclairer le contexte dans lequel des apprentissages s'opèrent. Deux notions vont en revanche être l'objet d'une conceptualisation plus précise : *la participation périphérique légitime et l'apprentissage situé*.

1.3. L'apprentissage situé

L'idée que l'apprentissage est une question de participation à une communauté de pratique est apparue à Lave pour la première fois lors d'une étude qu'elle a menée sur des tailleurs au Libéria. Elle a remarqué comment dans ce contexte les apprentis tailleurs s'engageaient dans un modèle d'apprentissage sans pour autant que ces apprentissages ne soient pleinement réfléchis, examinés, sans pour autant qu'ils soient réduits à des répétitions mécaniques ou à des situations intentionnellement didactiques. L'apprentissage apparaît comme un élément indissociable et inséparable d'une pratique sociale.

« De ce point de vue, apprendre implique de façon le plus souvent informelle, que la personne soit capable d'être impliquée dans de nouvelles activités, d'exécuter de nouvelles tâches et de maîtriser de nouvelles interprétations. Les activités, les tâches, les fonctions, et les interprétations n'existent pas de façon isolée; elles font partie d'un système plus large de relations dans lesquelles celles-ci prennent sens ». (Lave et Wenger, 1991, p. 53).

Lave et Wenger proposent ainsi une analyse située de l'apprentissage et des processus cognitifs radicalement éloignés des approches psycho-cognitives (de type piagetiennes) au profit d'une analyse socio-cognitive. Ils partagent pour partie l'idée des théoriciens de l'activité (Engeström, Wertsch), eux-même en filiation directe avec l'école russe de psychologie (Vygostki, Leontiev) selon laquelle les actions ne peuvent être réduites à des opérations cérébrales : les artefacts et la matrice sociale jouent un rôle aussi important dans l'apprentissage et l'exécution d'une tâche.

De ce point de vue, on ne peut pas comprendre et appréhender les processus d'apprentissage seulement sous l'angle de processus cognitifs individuels. L'acquisition de savoirs, savants ou techniques, sont des mécanismes sociaux, et se construisent au travers de processus de participation à une *praxis*. Ils inscrivent ainsi leur analyse dans une tradition de la sociologie marxiste ou néo-marxiste : l'individu, son identité, son rôle, ses comportements, ses valeurs sont déterminés, inscrits et rattachés à une pratique et à un groupe de pratique. À cet

égard, ils se rapprochent - et convoquent explicitement - la sociologie de la pratique de Pierre Bourdieu (1972), dépassant comme ce dernier le clivage du déterminisme radical contre un individualisme méthodologique, en liant les structures sociales à la cognition. Au fur et à mesure de la progression d'un individu dans une communauté de pratique, les apprentissages s'opèrent et l'individu « se fabrique ». Le monde est constitué de formes objectives et de systèmes d'activité d'un côté, et de l'autre des interprétations subjectives des agents de ces systèmes. Ces deux éléments se déterminent mutuellement : « la participation est toujours basée sur une négociation en situation, et une renégociation du sens dans le monde » (1991, p. 51). Il y a à la fois de la reproduction sociale (une communauté de pratique a pour objectif sa survie) mais également une inter-détermination entre les agents et le système (les agents peuvent faire changer le système, et le système les modifie). L'agent partage peu à peu des représentations communes du monde mais contribue à son tour à les modifier. « Ces systèmes de relations émergent et sont développés à l'intérieur et sont reproduits et développés au sein des communautés sociales, qui sont en partie des systèmes de relations entre les personnes. La personne est tout autant définie par ces relations qu'elle-même les définit » (1991, p. 53). La théorie qu'ils développent met ainsi l'accent sur l'interdépendance relationnelle entre l'agent et le monde, l'activité, le sens, la cognition, l'apprentissage et le savoir : « il n'y a pas d'activité qui ne soit pas située [...] l'agent, l'activité et le monde se construisent mutuellement ». (1991, p. 33).

Ce travail amorce le début d'une puissante théorisation de l'apprentissage, en proposant non seulement une approche radicale mais également plusieurs concepts dont celui de communauté de pratique dont ils précisent dans ce travail qu'elle « reste encore largement une notion intuitive[...] qui exige un traitement plus rigoureux. En particulier les relations inégales de pouvoir doivent être intégrées plus systématiquement dans notre analyse » (Lave et Wenger, p. 42)

1.4. La Participation Légitime Périphérique comme apprentissage

Pour construire théoriquement cette vision de l'apprentissage comme un mode de participation à des groupes sociaux, Lave et Wenger développent le concept de participation légitime périphérique pour mettre en évidence des zones d'incubation plus ou moins formalisées par où passe tout aspirant à une pratique sociale. Cette zone permet d'expérimenter les différentes facettes d'une pratique et permet au non-initié de devenir membre d'une communauté de pratique spécifique. Cet espace n'est pas un simple espace d'observation, il

implique une participation : intégrer et être intégré dans la « culture » de la pratique. « La participation légitime périphérique fournit un moyen de parler des relations entre les nouveaux arrivants et les anciens, de parler des activités, des identités, des artefacts et des communautés de savoir et de pratique » (1991, p. 29). Les « motivations » de quelqu'un pour apprendre et le sens qu'il donne à cet apprentissage se trouvent non pas seulement en lui mais précisément dans cette zone c'est-à-dire cet espace physique ou symbolique qui rend l'engagement possible (ou impossible), qui présente les différents modes d'appartenance au groupe, et la perspective identitaire et culturelle liée au fait d'être un membre.

« Considérer l'apprentissage en tant que participation légitime périphérique signifie que l'apprentissage n'est pas seulement une condition pour être membre, mais également une forme d'appartenance qui va évoluer. [...] Ce concept désigne à la fois le développement de l'identité de l'individu en tant que personne reconnue compétente par une communauté et le double processus de reproduction de l'ordre social et de transformation des communautés de pratiques » (Lave et Wenger, 1991, p.51-55).

Les auteurs insistent sur l'aspect monolithique de ce concept qui se construit autour de trois axes : *participation*, *légitimité*, et *périphérie*. La participation désigne le mode d'engagement et d'investissement qui est tout autant défini par l'agent que par l'espace que laisse la communauté. La légitimité renvoie à la reconnaissance explicite ou implicite par la communauté de la place du nouvel arrivant dans le groupe social (diplôme, trajectoire familiale, filiation, ethnie, etc.). C'est une condition nécessaire. Enfin, la périphérie désigne la place dans le champ de la participation définie par la communauté. Elle ne débouche pas nécessairement sur une situation centrale mais sur une participation pleine (« full participation »). Cette périphérie fait valoir la connaissance de la diversité des relations au sein de la communauté et toutes les formes d'appartenance possibles :

« Cet aperçu partiel de l'entreprise (possible s'il y a un accès légitime) peut inclure le savoir des gens impliqués ; de ce qu'ils font ; de ce à quoi ressemble le quotidien ; comment parlent les maîtres ; comment ils marchent ; comment ils travaillent ; comment ils dirigent globalement leurs vies ; comment les gens qui ne sont pas de la communauté interagissent avec elle ; ce que les autres apprenants sont en train de faire ; et ce que les

apprenants ont besoin de savoir pour devenir des acteurs à part entière. Cela comprend une compréhension croissante du quand, comment et de la nature de ce qu'échangent les anciens, de la nature de ce qui les agace, ce qu'ils aiment, ce qu'ils n'aiment pas ; ce qu'ils respectent, ce qu'ils admirent » (1991, p. 95).

Cette focalisation de l'apprentissage sur le groupe social et la praxis révèle ainsi un glissement épistémologique sur la question des savoirs et des compétences. Le curriculum n'apparaît en effet que comme un effet secondaire de la pratique et de la participation à une pratique :

« la pratique de la communauté crée un curriculum « potentiel » au sens le plus large – qui peut être appris par les nouveaux arrivants avec un accès légitime périphérique [...] Il y a des buts forts à apprendre parce que les apprenants, en tant que participants périphériques, peuvent développer une vision de ce qu'est toute cette entreprise, et de ce qu'il y a à apprendre » (1991, p. 92-93).

Les éléments clés de l'apprentissage reposent ainsi moins sur la nature des savoirs « à apprendre » que sur le langage de la communauté qui, de ce point de vue, n'est pas tant d'aider à la compréhension des savoirs : « apprendre à être un participant dans la communauté implique que l'on apprenne à comment parler (quand être silencieux) comme le font les participants à part entière » (1991, p. 105). Ainsi, pour les nouveaux, l'objectif est d'apprendre le langage « comme une clé à la participation légitime périphérique » (1991, p. 109).

II. De l'apprentissage situé aux communautés de pratique

2.1 Brown et Duguid (1991) : *Organizationnal learning and communities of practice*

La même année est publié l'article de John Seely Brown et Paul Duguid : *“Organizationnal learning and communities: toward a unified view of working, learning and innovation”*. Cet article s'appuie sur les analyses développées par Lave et Wenger dans *Situated Learning* pour prolonger et proposer quelques éléments de réflexions. En effet, il s'agit dans ce travail de souligner la dimension informelle et le caractère émergent des communautés de pratiques en montrant qu'elles peuvent se créer de façon non institutionnalisée, en « secret » des organisations ou hors de toute « tradition ». Tout en restant proche des analyses de Lave et

Wenger, ce travail s'en distingue en s'écartant d'une analyse de la reproduction des pratiques (comme dans le précédent travail) au profit de celle des pratiques « improvisées ». Brown et Duguid s'appuient essentiellement sur l'ethnographie menée par Orr autour de réparateurs de photocopieuse de l'entreprise Xerox. Dans une logique de « description dense », ce chercheur a produit un compte rendu très détaillé des journées de travail de techniciens chargés de réparer les photocopieurs chez des clients, et témoigne d'un écart considérable entre la pratique canonique - entendue ici comme la pratique vue par l'entreprise, décrite dans les consignes et enseignée par les ingénieurs - et la pratique réelle des techniciens. Orr montre en effet que pour « faire leur boulot » les réparateurs développent une connaissance marginale, voire « déviante » aux yeux de l'entreprise. Cette connaissance est non seulement bien loin de la connaissance des ingénieurs mais également bien plus complexe que celle que leur suppose leur employeur. Les savoirs qu'ils ont de leur machine se développent hors des journées de formation au profit d'un apprentissage ancré dans une relation quotidienne avec les machines, les clients et entre pairs. Orr met en avant l'importance des moments de panne par exemple, pendant lesquels les techniciens, seuls le plus souvent, adoptent des stratégies improvisées pour réparer les photocopieuses. Leur connaissance apparaît ainsi comme très située, liée à telle machine, voire à l'endroit où une machine a été installée. Brown et Duguid y voient une forme de *bricolage* au sens de Levi-Strauss. Cette improvisation de l'action a souvent pour effet de développer des nouveaux savoirs transmis par la suite au travers d'histoires, de récits, de blagues « racontées aux collègues ». Ces récits partagés occupent des fonctions essentielles. Tout d'abord, ils contribuent à former une communauté de pratique en créant un répertoire partagé et des histoires communes. Ces histoires permettent de rendre la pratique possible, confortent les techniciens dans leur rôle et produisent un « sentiment d'appartenance » et une identité commune : « la construction de leur identité en tant que technicien se produit à la fois dans leur travail et dans leurs histoires, et leurs histoires sur eux-mêmes en train de réparer leurs machines révèlent un univers dans lequel ils trouvent une perspective appropriée » (Brown, Duguid, 1991). Ces récits échangés constituent également une ressource « documentaire » considérable bien plus performante que les consignes fournies par les ingénieurs.

Brown et Duguid ancrent définitivement cette théorie d'apprentissage dans une théorie de la pratique qu'ils empruntent en grande partie, comme Lave et Wenger, à Pierre Bourdieu (1980), prolongeant plus encore la référence par l'utilisation de la distinction qu'opère le sociologue entre *l'opus operatum* et le

modus operandi. L'apprentissage de ce point de vue est toujours relié à une pratique, et il n'est jamais le résultat d'un processus, un *opus operatum*, que l'on peut saisir *a posteriori*, de façon décontextualisée. Il est une action en cours prise dans un ensemble de significations locales et globales, un *modus operandi*. Pour Brown et Duguid, il s'agit donc de prolonger les réflexions de Jean Lave et Etienne Wenger autour de la notion de *communauté de pratique* mais en ajoutant deux dimensions. Non seulement l'apprentissage n'est pas toujours une relation entre un maître et des élèves, entre experts et nouveaux, il peut en effet être collaboratif et distribué entre pairs (ce que Lave et Wenger intégraient déjà dans leur analyse mais ils se focalisaient plus sur des relations hiérarchisées⁶) et être une source considérable d'innovation. En outre, les communautés de pratique ne sont pas nécessairement visibles et ne sont pas nécessairement des entités délimitées par une organisation ou un groupe social.

Ce dernier élément est probablement la contribution la plus importante de Brown et Duguid à cette théorie de l'apprentissage car, derrière cette dimension informelle, apparaît de fait une extension de la notion en dehors de pratiques traditionnelles ou professionnelles. Se pose en conséquence une question théorique importante : celle de la frontière et la définition d'une communauté de pratique. Cette question est laissée en suspens par Brown et Duguid. Un début de réponse sera apporté sept ans plus tard avec le livre d'Etienne Wenger : *La théorie des communautés de pratique*.

2.2 La théorie des communautés de pratique (1998) : Etienne Wenger

En 1998, Etienne Wenger, seul, consacre un livre à la notion même de communauté de pratique, reconnu aujourd'hui comme l'ouvrage central de cette théorie. D'un point de vue méthodologique, Etienne Wenger poursuit la tradition ethnographique à l'origine du projet : il présente un compte rendu ethnographique, sous forme de vignettes, d'un service de remboursements⁷

⁶ Lave et Wenger précisent dans un article publié en 1999, que l'apprentissage « n'est pas le fait d'un maître mais repose dans l'organisation d'une communauté dans laquelle le maître n'est qu'un élément » (1999, 23).

⁷ Traduction de « *Claim Processors* » que l'on peut également traduire par « service de réclamations ». On ne trouve pas de traduction équivalente en français puisqu'il s'agit d'une spécificité du système de santé américain. Assuré en très grande partie par des assurances privées, ce système a pour effet de contraindre leurs clients à « négocier » et à faire valoir leurs droits au remboursement selon les contrats et les pathologies reconnues comme remboursables. Le service que décrit Etienne Wenger oscille donc entre une logique de remboursement, de réclamations et de contentieux.

dans une entreprise américaine d'assurance-maladie qu'il a observé. Les employés y ont un champ d'action réduit et une petite marge de manœuvre. Ils doivent constamment s'adapter, inventer des solutions pour ranger et trier des dossiers dans telle ou telle catégorie, interpréter des dossiers complexes médicalement ou administrativement. Autour de cette pratique sociale se constitue une communauté de pratique qui permet non seulement de résoudre les problèmes quotidiens mais propose également un cadre de formation et une structure d'accueil pour les nouveaux. Dans la même perspective que celle d'Orr, cette ethnographie met en évidence la construction collective de solutions : les interactions sociales génèrent des connaissances et des stratégies de résolution et mettent également en forme l'activité, les rôles, et les identités des agents. Si le travail d'Etienne Wenger reprend en grande partie les acquis théoriques antérieurs, il va toutefois renouveler et clarifier la notion de communauté de pratique en articulant sa réflexion autour de deux axes :

- une clarification et un (re)cadrage théorique : il précise la notion de *pratique*, conceptualise la notion de *participation*, à laquelle il ajoute celle de *négociation du sens*.
- un travail de définition : il modélise et établit une cartographie plus précise des communautés de pratique.

L'un des premiers apports de Wenger à cette théorie sera ainsi un travail de clarification conceptuelle et s'attachera à redéfinir et préciser certains choix épistémologiques en s'éloignant définitivement d'une perspective analytique *linéaire* (modèle explicatif) pour une analyse dynamique de la réalité (modèle compréhensif). Il va ainsi proposer comme base d'analyse aux communautés de pratique deux dualités, *Identité / pratique* et *participation / réification*, pour dans un deuxième temps proposer une définition et une délimitation du concept.

Identité/pratique

Dans une perspective praxéologique proche celle de Lave, Brown et Duguid, la pratique, selon Wenger, désigne à la fois les compétences, les tâches et les actions que les agents mettent en œuvre pour exécuter leur travail mais également l'ensemble des significations, des relations, des artefacts, des conventions, des valeurs, des représentations qui permettent de rendre l'expérience au travail possible.

« Les agents de réclamations ont donc développé une pratique qui leur permet d'accomplir leur travail tout en vivant une expérience satisfaisante à l'ouvrage. C'est ainsi qu'ils constituent une communauté de pratique. Le concept de pratique est associé à

faire, mais pas strictement en tant que tel. C'est faire dans un contexte historique et social qui donne une structure et une signification à ce que l'on accomplit. » (Wenger, 2005, p. 53).

En ce sens, une pratique selon Wenger est toujours une pratique sociale qui regroupe à la fois l'explicite et le tacite, le « dit » et le « non-dit », le langage, les outils, les documents, les images, les symboles, les rôles pré-définis, les procédures. La pratique inclut toutes les relations implicites, les conventions tacites, le langage secret, les procédés empiriques non-révélés, les intuitions... en somme toutes les compréhensions co-substantielles à l'activité même. De ce point de vue, le terme de pratique ne renvoie pas à une dichotomie entre pratique et théorie, entre le réel et l'idéal, entre l'action et le discours.

« Une théorie est toujours produite dans le contexte de pratiques spécifiques. Peu importe si certaines communautés se spécialisent dans la production de théories, il s'agit toujours d'une pratique. Il faut bien voir que la distinction entre théorie et pratique repose sur la présence de projets de nature différente plutôt que sur une distinction fondamentale entre la qualité de l'expérience humaine et la connaissance » (Wenger, 2005, p. 54).

La théorie de la pratique telle que la développe Pierre Bourdieu (1972, 1980) est, nous l'avons vu, l'un des modèles les plus convoqués. Toutefois, si Wenger prolonge cette référence, il sollicite également les travaux de Giddens et sa théorie de la structuration pour mettre en évidence la relation étroite - et la dualité - entre pratique et identité⁸. Développer une pratique exige la formation d'une communauté dont les membres peuvent s'engager les uns vis-à-vis des autres et avec la reconnaissance réciproque de chacun comme participant. En conséquence, une pratique implique nécessairement la négociation d'une façon d'être dans ce contexte. Cette négociation selon Wenger peut être silencieuse les participants ne parlent pas nécessairement de cet aspect. Mais inévitablement les pratiques ont à voir avec l'origine profonde de « comment être ». En ce sens, la formation d'une communauté de pratique est toujours une négociation des identités. De ce point de vue la notion d'identité telle que Wenger l'emploie se rapproche fortement de celle de Georges Herbert Mead auquel il fait référence : elle n'est pas une image fixe d'une réalité intérieure ni le cœur d'une personnalité.

« L'expérience de l'identité dans la pratique est une façon d'être dans le monde. Cela n'équivaut pas à une image de soi et ce n'est

⁸ Cependant ce croisement théorique selon certains peut poser problème (Vaast, 2002a)

pas essentiellement discursif ou réflexif. Nous associons souvent l'identité à l'image de soi parce que nous utilisons la plupart du temps des mots pour réfléchir sur soi et sur les autres. Les mots sont importants, sans aucun doute, mais ils ne contiennent pas l'expérience vécue d'engagement dans la pratique [...] L'identité dans la pratique ne se résume pas à ce que les autres pensent ou disent de nous, en dépit du fait que c'est une partie importante de notre vie. L'identité dans la pratique est définie socialement non seulement parce qu'elle est réifiée dans des catégories sociales et un discours social du soi, mais aussi parce qu'elle est produite comme une expérience vécue dans des communautés spécifiques » (Wenger, 2005, p. 169).

Participation/Réification

En parallèle à cette dualité identité / pratique (que l'on retrouve en fait déjà dans le travail de Lave et Wenger mais de façon moins élaborée), il propose une deuxième dualité, plus fondamentale encore (et peut-être plus originale) : participation / réification. Etienne Wenger utilise le terme de participation pour décrire « l'expérience sociale de vie dans le monde, d'appartenance à des communautés sociales, et d'engagement dynamique dans des projets collectifs » (2005, p. 61). Sa notion de participation, contrairement à certaines des lectures qui en ont été faites, ne renvoie pas nécessairement à l'idée de collaboration. Le terme de participation recouvre différentes modalités : conflictuelles ou harmonieuses, privées ou publiques, compétitives ou coopératives.

À cette notion de participation, il ajoute celle de *réification* : « traiter (une abstraction) comme si elle existe, ou comme un objet matériel tangible » (2005, p. 63). Réification renvoie littéralement à « rendre en chose » et désigne dans la perspective de Wenger aussi bien un objet concret qu'un mot, une notion ou un concept. « Lorsqu'il est rapporté dans un bulletin d'informations que la « démocratie a souffert lors d'un coup militaire » ou que « l'économie a réagi lentement à la suite de l'action du gouvernement », le processus de réification contribue à simplifier et à synthétiser le message » (2005, p. 63). Cette brièveté dans la communication selon Wenger met en évidence que toute signification est toujours le produit d'une réification, d'une chosification du monde.

« En effet, nous lançons autour de nous toutes sortes de significations ou d'interprétations et nous leur conférons un statut de réalité. Notre utilisation du terme réification dans cet ouvrage en est un exemple flagrant. Le terme lui-même est une projection

de ce que nous entendons, un concept qui n'opère pas par lui-même. Mais après un certain temps, dans la mesure où nous l'utilisons pour nous aider à penser, il commence à devenir vivant. Dans le processus de participation, nous nous reconnaissons dans l'autre, tandis que dans le processus de réification, nous nous projetons dans le monde et comme nous n'avons pas à authentifier ces projections, nous leur attribuons une existence propre. Ce contraste entre la mutualité et la projection représente une différence fondamentale entre la participation et la réification » (Wenger, 2005, p. 64).

Selon Etienne Wenger, ce processus de réification est central à toute communauté de pratique. Toute communauté de pratique produit des abstractions, des outils, des symboles, des histoires, des termes, et des concepts qui réifient un élément de la pratique en une forme congelée. Son concept de réification se réfère ainsi à la fois à l'objet et à son processus de production. Les réifications sont toujours construites et réappropriées dans un réseau local de signification. De ce point de vue, le concept de réification de Wenger ne distingue pas, comme en sémiotique, le référent du référé, l'objet de sa fonction. Les réifications ne sont pas des objets figés qui portent une signification immuable mais ils sont au contraire toujours renégociés dans la participation.

C'est donc autour de cette dualité participation/réification que se négocie non seulement une pratique mais aussi l'identité des acteurs, dans un face à face à l'issue duquel le sens et la signification sont négociés. La participation renvoie au domaine de « l'expérience » et la réification au « monde » mais pas seulement. Il n'est pas possible de faire une dichotomie, de séparer la participation de la réification, les deux sont indissociables. La participation s'appuie sur des réifications : on discute de ce qu'on a lu, la police s'appuie sur des lois. À l'inverse, la réification incite à la participation : nous créons des monuments pour nous souvenir des morts, nous prenons des notes pour nos collègues absents. Ainsi, cette dualité participation/réification n'est pas simplement une distinction entre les gens et les choses même s'il est vrai que la participation a à voir avec les individus, et la réification avec les objets. Mais ce que souhaite souligner Wenger dans cette dualité est que précisément les acteurs et les objets ne peuvent être définis indépendamment l'un de l'autre mais se définissent mutuellement.

Le travail de Étienne Wenger apporte ainsi des éléments tout à fait nouveaux dans la théorie des communautés de pratique : pratique/identité et participation/réification. Il ajoute également le concept de *négociation du sens*. En effet, si l'on a pu reprocher à ce travail une conception naïve ou romantique de communautés de pratiques (Cox, 2005 ; Barton et Hamilton, 2005) qui donne à voir des groupes sociaux harmonieux et collaborant dans une parfaite entente, Wenger essaie précisément de montrer que les communautés de pratique ne sont pas nécessairement des espaces sereins ou pacifiés. Elles sont marquées parce qu'il appelle une *économie et une propriété de la signification* (ce que Bourdieu appellerait une distribution des différents types de capitaux, mais dans la perspective de Wenger, plus interactionniste, le monde social renvoie moins à des espaces de luttes qu'à des espaces de négociation). Il y a toujours une négociation du sens. Toutefois cette négociation n'est pas « équitable », elle s'opère entre des individus plus ou moins propriétaires du droit à définir le sens.

Définition et cartographie des communautés de pratique

Sur la base de ces définitions et de ces dualités, Wenger propose une sorte de cartographie des communautés de pratique. Pour les repérer, il en propose trois caractéristiques : l'engagement mutuel, l'entreprise commune et le répertoire partagé. L'engagement mutuel selon Wenger est ce qui permet d'assurer l'existence de la pratique partagée. Ce terme désigne en fait les relations ordinaires qui relient les membres d'une communauté en une entité sociale. Avoir le même travail ou le même titre ne suffit pas mais ce sont bien les interactions quotidiennes qui contribuent à réifier la communauté. On peut ainsi distinguer :

- les relations mutuelles soutenues (qu'elles soient harmonieuses ou conflictuelles).
- Un jargon, des raccourcis dans la communication, des histoires partagées, des plaisanteries internes au groupe.
- Un discours partagé qui reflète une certaine façon de voir le monde.
- Une absence d'introduction préalable dans les discussions, comme si les conversations et les interactions étaient les suites d'un processus continu.

À cette notion d'*engagement mutuel*, il ajoute celle d'*entreprise commune*. Dans le cas des agents du service des remboursements que Wenger a étudiés, l'*entreprise commune* de cette communauté de pratique n'est pas seulement la description

officielle du métier. Elle se situe entre d'une part, ce que l'institution exige en terme d'objectifs et d'activité (faire de l'argent, régler les réclamations), et, de l'autre, ce que font concrètement les agents de réclamations qui, par la faiblesse et la précarité de leurs statuts, luttent pour construire une situation acceptable de leur pratique. L'entreprise commune, telle que la définissent les agents des réclamations que Wenger a observés, est éminemment complexe parce qu'elle comprend toute l'énergie qu'ils dépensent non seulement pour rendre le règlement des réclamations possible, mais également pour rendre leur espace de travail habitable, praticable et vivable. Leur pratique quotidienne, dans un mélange de soumission et d'assertion, est une réponse complexe, collectivement négociée, de ce qu'ils comprennent comme étant leur situation.

Enfin, comme dernière caractéristique, l'engagement au sein d'une pratique commune crée avec le temps des ressources collectives, ce que Wenger appelle le *répertoire partagé* d'une communauté de pratique : des outils (documents), des gestes, des codes, des routines, qui deviennent des éléments mêmes de la pratique. Ces éléments sont des fondements à la structure communautaire et entretiennent le sentiment d'appartenance. Les éléments du répertoire partagé peuvent ainsi être divers : des outils formels (ordinateur, logiciel, procédures administratives) jusqu'aux éléments les moins visibles (une pile de dossiers sur un bureau qui indique leur avancement).

« Le répertoire d'une communauté de pratique comprend des routines, des mots, des outils, des procédures, des histoires, des gestes, des symboles, des styles, des actions ou des concepts créés par la communauté, adoptés au cours de son existence et devenus partie intégrante de la pratique. Ce répertoire combine des éléments de participation et de réification et il comprend les interprétations des membres de même que les styles qui permettent d'afficher leur appartenance et leur identité » (Wenger, 2005, p. 91).

Ainsi, si les frontières d'une communauté de pratique peuvent parfois être explicites (délimitées par des titres, des vêtements, des tatouages, des badges, etc.) ou parfaitement invisibles, elles se dessinent souvent en suivant les lignes d'une institution sans pour autant les suivre au trait. Wenger propose donc trois caractéristiques pour les repérer, tout en sachant que l'exercice est difficile et périlleux car il y a toujours le risque d'imposer un cadre scientifique

restreint à une réalité complexe⁹. La difficulté est d'autant plus grande que, précise Wenger, les individus ne sont pas membres d'une seule communauté de pratique mais de plusieurs, de ce qu'il appelle un *nexus* ou une *constellation* de communautés de pratique qui parfois se recoupent. Il parle alors de « *brokers* » (courtiers), c'est-à-dire d'individus naviguant entre les frontières des communautés de pratique et, dans cette même idée, il utilise le terme d'*objets frontières*, emprunté au sociologue des sciences Leigh Star, pour désigner des objets servant à coordonner différentes communautés de pratique. Un mémoire, par exemple, peut être un objet frontière qui met en jeu non pas une personne et l'objet, mais qui lie une personne d'une communauté de pratique à une autre communauté de pratique. Ces objets frontières sont des éléments réifiés qui permettent des connexions entre les communautés de pratique. L'identité se définit par ailleurs rarement par l'appartenance à une seule communauté de pratique et les individus, souvent courtiers, doivent mener un travail de réconciliation en une seule identité de toutes celles qui sont créées par les diverses communautés de pratique auxquelles ils appartiennent (parfois conflictuelles) ou auxquelles ils ont appartenu.

Sans être un point final à cette théorie de l'apprentissage, le travail d'Etienne Wenger occupe une place majeure et annonce un tournant dans le développement de cette théorie. Non seulement, il clarifie, définit et tente de délimiter la notion de communauté de pratique mais derrière cette modélisation apparaît également – et à la fin du livre – l'idée d'une opérationnalisation du concept dans le champ de l'éducation et du management, logique que développera le livre suivant *Cultivating communities* quatre ans plus tard.

III. Le développement des communautés de pratique

À partir de ce travail, central dans cette construction théorique, la littérature consacrée aux communautés de pratique s'orientera dans deux directions. Une première que l'on pourrait qualifier « d'appliquée » vise directement une opérationnalisation du modèle dans le monde de l'entreprise, la formation, et de l'éducation, tandis qu'une seconde, plus « théorique » et scientifique continue de produire des cadres d'analyse et des concepts, affine, critique ou amende certaines notions (Barton et Hamilton, 2005). Le concept de Wenger va ainsi se

⁹ Etienne Wenger, dans l'entretien accordé à la revue, précise justement que la notion de communauté de pratique relève plus d'une question qu'il s'agit de poser au réel que d'un cadre dans lequel il faut l'intégrer.

développer essentiellement dans trois domaines : le management, l'éducation et les communautés numériques¹⁰.

3.1 Cultivating communities : dans le champ du management et de la gestion en entreprise

L'ancrage de cette théorie dans le monde professionnel de la formation et de la gestion, déjà annoncée par le livre d'E.Wenger en 1998, se radicalisera avec l'ouvrage suivant. Dans une perspective pragmatique, l'auteur de la théorie des communautés de pratique, en collaboration avec McDermott et Snyder, publie en 2002 *Cultivating Communities of Practice*. Le livre apparaît comme un « plaidoyer » pour le développement de communautés de pratique dans des univers sociaux (professionnels et éducatifs). L'idée de ce nouveau travail est d'encourager les institutions et plus spécifiquement les entreprises à soutenir des communautés de pratique informelles pour non seulement « humaniser » le monde du travail mais également pour « cultiver » des ressources importantes en terme d'innovation, de découverte, de développement et d'identité. L'argument que développent les auteurs, et que l'on trouve déjà chez Brown et Duguid (1991), repose sur l'idée que la dimension informelle d'une communauté de pratique est une source d'innovation, d'apprentissage, de distribution des savoirs et d'invention bien plus puissante et performante que tout dispositif professionnel plus formel, « venant d'en haut ». Il s'agit donc dans ce nouveau livre de fournir des outils de gestion et des modèles d'intelligibilité de la connaissance, de la distribution des savoirs et de l'apprentissage dans un espace professionnel, mais également de remettre en cause le modèle technologique et industriel de la gestion des connaissances (site web, forum, indexation des connaissances, manuels, bases de données, formations) qui conduit selon eux le plus souvent à des accumulations infinies et vaines de documents. L'objectif de ce nouveau livre est donc non seulement de convaincre des professionnels (entreprises, formateurs, enseignants) des bienfaits d'une certaine forme « d'auto-organisation » de petites équipes mais également de mettre à dispositions des praticiens des outils d'intelligibilité pour développer et soutenir des communautés de pratiques de façon relativement opérationnelle. Pour ce faire, ils présentent des grilles d'analyses tels que sept principes pour soutenir des communautés de pratique (favoriser les différents

¹⁰ On trouve le concept repris dans d'autres domaines, par les Églises évangélistes britanniques par exemple qui développent la notion de « Communities of Mission Practice » (Goh, Thaxter et Simpson, 2003).

niveaux de participation, développer des endroits neutres hors des nécessités productivistes, ...) ou bien encore cinq stades pour repérer le développement des communautés de pratique (découverte, regroupement, union, ...). Ce travail relève au final plus d'un « guide pratique » pour soutenir et développer des groupes de travail informels dans un espace professionnel que d'une réelle théorisation de l'apprentissage dans la continuité des travaux précédents.

Cette orientation « managériale » ouverte par *Cultivating Communities of Practice*¹¹ sera critiquée par une partie de la communauté scientifique (Cox, 2005, Barton 2005). L'analyse théorique de la pratique fait place à une rhétorique de la passion et de l'enthousiasme. La perspective scientifique et empirique y est moins présente (la dimension ethnographique et anthropologique s'amoindrit) au profit d'une réflexion sur la communauté de pratique comme outil de gestion et d'innovation. En conséquence, la définition devient moins précise que dans les livres précédents pour se focaliser essentiellement autour de communautés professionnelles. La communauté de pratique y est redéfinie plus largement comme « un groupe de personnes qui partagent un intérêt commun, un ensemble de problèmes, ou une passion sur un sujet, et qui ancrent leurs connaissances et leur expertise dans un espace en interagissant sur une base continue » (2002, p.4) ou bien encore comme un « groupe qui interagit, apprend de façon collective, construit des relations et développe de fait un sentiment d'appartenance et d'engagement mutuel » (2002, p. 34).

Ce glissement des communautés de pratiques dans le champ de la formation et du management ne va donc pas sans poser problèmes. Certains voient en effet dans ce changement de cap un appauvrissement du modèle, une simplification des concepts, une idée radicalement différente du projet scientifique original (Barton, 2005, p. 6), un nouveau « gadget managérial », une vision naïve du monde du travail ou bien encore une forme néo-libérale de contrôle social (Cox, 2005). Certains regrettent l'effacement de la contribution de Jean Lave, et, de fait, la disparition de la dimension critique à l'origine des premiers travaux. D'autres reprochent à ces nouvelles analyses une faiblesse dans la théorisation du langage et des rapports de forces. Les notions de pouvoir, de luttes, de conflits et de domination (et de genre) dans des espaces

¹¹ Si l'on suit une parfaite chronologie des publications, cette perspective managériale des communautés de pratique démarre auparavant mais de façon plus confidentielle avec la publication de l'article d'Etienne Wenger « Communities of Practice : learning as a social system » (1998) et un article co-écrit en 2000 avec Snyder « The Organizational Frontier »

sociaux seraient en effet évacuées de l'analyse, ou évoquées de façon trop rapide selon certains (Tusting, 2005)¹².

Cultivating Communities of Practice marque ainsi un changement de style et de perspective (on passe d'une visée théorique à opérationnalisation du modèle), un tournant à partir duquel le concept de communautés de pratique s'exporte dans le champ du management, de la formation et des sciences de gestion pour connaître un succès sans cesse grandissant¹³ - et qui tend à perdurer - non seulement dans le monde professionnel mais également dans le domaine des technologies de l'information et de la communication. Avec le développement du réseau mondial et des TIC vont en effet émerger un nombre considérable d'études sur les communautés de pratique « à distance » reliées par des dispositifs technologiques, développant des systèmes de partage de connaissances, que ce soit dans des dispositifs internes de type « intranet » (Vaast, 2002b) dans des entreprises (Ben Chouika, 2007) ou encore des communautés virtuelles sur Internet consacrées au développement de logiciels et de contenus libres et collectifs comme Linux (Cohendet, 2003) ou Wikipédia.

Ainsi certains vont parler de « communautés de pratique électronique » (McLure-Wasko et Faraj, 2000) pour désigner des groupes qui, ne se connaissant pas physiquement, développent une pratique commune en échangeant régulièrement des informations via des systèmes informatiques. La littérature managériale consacrée aux communautés de pratiques électronique ou physique est aujourd'hui considérable (et dominante par rapport à la littérature scientifique), le plus souvent attachée aux sciences de gestion et du « knowledge management » (Hildreth et Kimble, 2004), autour de l'art « de cultiver », de développer d'encourager et de guider de façon « intentionnelle » (Langelier, 2005) des communautés de pratique dans des logiques compétitives, « stratégiques » et industrielles (Saint-Onge et Wallace, 2002).

3.2 Dans le champ de l'éducation : perspectives pédagogiques

Dans le champ de l'éducation, les travaux de Lave et Wenger trouveront un écho moindre que dans le champ de la formation et de la gestion mais toutefois important dans les pays anglo-saxons. La théorie des communautés de pratique devient même une référence à partir de laquelle une pédagogie se développe tel

¹² Certains vont croiser la théorie des communautés de pratiques avec la notion de pouvoir chez Foucault (Fox, 2000) ou avec la théorie de l'acteur-réseau de Latour (Barton et Hamilton, 2005, 15).

¹³ Toute une littérature managériale continue d'être développée et représente l'ensemble le plus important des publications consacrées aux communautés de pratique.

le programme de formation *The Internet Club* au Royaume-Uni autour de l'alphabétisation et l'apprentissage aux TIC en direction des adultes (ABE : Adult Basic Education) qui encourage les collaborations entre pairs, met les « plus expérimentés » en situation de tutorer les moins expérimentés (Harris et Shelswell, 2005)¹⁴. Dans le champ de l'éducation informelle, entendue ici dans son sens commun, c'est-à-dire « hors de l'école », la notion de communauté de pratique se révèle également très sollicitée pour analyser les relations entre activités quotidiennes et éducation, loisirs et apprentissages. Que ce soit en étudiant des communautés de joueurs sur Internet (Berry, 2007), des groupes de « raveurs » lors de techno-party (Ghodbane, 2005), la théorie des communautés de pratique permet de comprendre comment des pratiques sociales non pensées pour l'apprentissage soutiennent la transmission d'un ensemble de savoirs et mettent en place, au travers des communautés de pratique, des dispositifs d'apprentissages.

Appliquée aux institutions éducatives (école, collège, lycée, université, centre de formations), on trouve également une utilisation de la théorie des communautés de pratique mais son succès semble plus modéré et d'un certain point de vue, « résister » à l'école. En effet, si l'on regarde la littérature pédagogique ou scientifique utilisant ce modèle pour analyser le système scolaire, ce qui frappe c'est l'hétérogénéité des groupes sociaux désignés sous le terme de communautés de pratique et la difficulté des chercheurs ou des professionnels à les délimiter. Selon les ouvrages, les communautés de pratique fluctuent, désignant tantôt une classe dans son ensemble (Mottier-Lopez, 2001), des groupes d'élèves différents au sein d'un même établissement (Creese, 2005), des parents d'élèves, des enseignants, des ATSEM (Moreau, 2004), etc.

On peut en première analyse expliquer ces variations par la diversité des problématiques et des objets étudiés : élèves, enseignants, parent d'élèves, et institutions (écoles, collège, lycée, université). On peut également y voir, comme certains ont pu le souligner, un problème de délimitation conceptuelle : les notions de relation mutuelle, répertoire partagé et entreprise commune si elles semblent séduisantes « sur le papier » ne permettent pas nécessairement une parfaite identification (Vaast, 2002a). S'agit-il en effet de considérer une classe comme une communauté de pratique à part entière, les élèves comme des communautés de pratique différentes de celle des enseignants, elles-mêmes

¹⁴ Article qui met en avant, dans une approche critique, les réussites et les limites d'une telle pédagogie.

différentes de celle des parents ? En somme, comment analyser le système scolaire avec ces outils ?

Si l'on regarde attentivement la façon dont cette théorie de l'apprentissage s'est développée, il s'agit sans doute de voir le problème différemment. Cette résistance *a priori* de la notion de communauté de pratique au modèle scolaire n'est pas seulement à imputer à la diversité des objets étudiés ou à des concepts parfois « flous » mais précisément parce que l'école est un espace social complexe « à part » et passe en conséquence difficilement au crible de cette théorie sociale de l'apprentissage. On trouve d'ailleurs dès les premiers travaux de Lave et Wenger en 1991 une « mise à l'écart » de l'école. Ils l'éloignent en effet de leur réflexion non pas tant, précisent-ils, qu'elle n'entre pas dans leur champ théorique, mais parce que le contexte si particulier de l'école, lieu par excellence de la transmission et de l'apprentissage, rend son analyse plus complexe et nécessite une réflexion spécifique. Parce que précisément la pratique scolaire est de créer les conditions de l'apprentissage de savoirs scolaires, l'école mérite une attention toute particulière. Elle est un espace singulier dont la pratique centrale est l'apprentissage et se construit au carrefour de différents univers culturels et sociaux, et de différentes communautés de pratique. On peut ainsi distinguer d'un côté une communauté de pratique, celle des élèves dont la pratique et le sens qu'ils donnent à leur activité est bien souvent de pratiquer leur *métier d'élève* (Perrenoud, 1994,) et de l'autre des enseignants dont la pratique est d'enseigner des savoirs académiques (Lea, 2005). Plus encore, nous pouvons également considérer qu'il y a des communautés de pratique au sein de la communauté des élèves (Creese, 2005) et différentes communautés de pratique au sein de la communauté des enseignants (telle ou telle façon de concevoir leur statut, de considérer leur rôle dans l'école...). De ce point de vue, l'école s'apparente plus à une *constellation* de communautés de pratique, dans laquelle s'imbriquent diverses communautés et dont les frontières se recoupent plus ou moins¹⁵.

Ainsi, le modèle semble fonctionner si l'on accepte d'analyser l'école comme un ensemble de communautés de pratique qui interagissent selon des degrés divers, parfois de façon complètement indépendante, comme le souligne l'article de Mary R. Lea (2005), qui, analysant les universités britanniques, montre l'écart considérable qui existe entre la communauté de pratique « académique » des enseignants et celle des étudiants : les seuls objets frontières

¹⁵ Comme le souligne Etienne Wenger dans l'entretien accordé à la revue, on peut penser aux enfants d'enseignant comme des courtiers, à la frontière entre la communauté de pratique des élèves et des enseignants.

restant les documents distribués et, jusqu'en licence, les élèves n'ont aucun accès à une participation périphérique légitime. Il y a cependant quelques cas où l'école semble s'apparenter à une seule et même communauté de pratique, à l'image de l'école expérimentale à Salt Lake City, que décrit Barbara Rogoff, et qui met au cœur de l'activité éducative une participation active des parents, des enseignants et des enfants (ce qui d'ailleurs amène Barbara Rogoff et ses collègues, dans une perspective pédagogique, à encourager la mise en place de dispositifs scolaires « où les activités éducatives sont tout autant planifiées par les enfants et les adultes, où les parents et les enseignants non seulement soutiennent l'apprentissage des enfants mais apprennent également des enfants à travers leur implication » (2001, 3)).

Ainsi, la résistance apparente de l'école au modèle des communautés de pratique peut être entendue comme indiquant les limites conceptuelles de cet appareillage théorique, ou au contraire comme indiquant les limites du système scolaires ainsi révélées – pour ne pas dire mises en cause – par cette théorie de l'apprentissage. Du point de vue des théoriciens de l'apprentissage situé en effet, la visée dominante de l'école est un enseignement de concepts décontextualisés alors que tout apprentissage est selon eux fondamentalement une activité contextualisée (Brown, Duguid, 1989). Pour Lave, la plus « localiste » de ce mouvement, l'idée même de *transfert de connaissance* sur laquelle repose l'école est en quelque sorte un artefact scientifique, une fiction de chercheur : « l'individu qui apprend n'acquiert pas un ensemble de connaissances abstraites qu'il pourra transférer et appliquer à nouveau dans des contextes ultérieurs. Il apprend à faire dans un processus concret de réalisation » (1991, 14). Ainsi, l'école n'apparaît pas comme le lieu privilégié de l'éducation ou de la transmission des savoirs mais comme une pratique culturelle parmi d'autres, particulièrement valorisée et légitimée dans nos sociétés.

Cette approche radicale et cette vision critique de l'école des théoriciens de l'apprentissage situé suscitent en conséquence un vif débat dans le champ de l'éducation. La première critique, d'ordre scientifique, consiste précisément à montrer par des contre-exemples qu'il y a transfert de savoirs acquis à l'école dans la vie quotidienne (Anderson, Reder, Simon, 1996) et, qu'au contraire de ce que cette théorie laisse supposer, l'apprentissage nécessite des espaces sociaux qui décomposent et décontextualisent le savoir. La deuxième critique est d'ordre épistémologique : derrière cette vision très située de l'apprentissage apparaît le risque d'un certain relativisme qui mettrait fin à toute intention

d'universalité non seulement du savoir mais également de l'analyse même du savoir (Grisson, 2004). Enfin, une critique plus politique met en garde contre cette vision située et contextualisée du savoir : l'école est précisément le lieu qui met le savoir à l'abri de toute exigence pratique, professionnelle et économique immédiate.

3.3 Des outils pour penser l'éducation : perspectives scientifiques

Si nous venons d'évoquer quelques perspectives qu'ouvre cette théorie de l'apprentissage (et certains des débats qu'elle suscite), il s'agit enfin de s'intéresser ici à l'un de ses développements, peut-être le plus important, à l'origine du projet : une perspective théorique. L'apprentissage situé et la théorie des communautés de pratique nous proposent en effet une vision différente - sans être radicalement nouvelle - de la connaissance humaine et de l'apprentissage qui n'existe pas *in fine*, en tant que tel, et qui invite en conséquence à (dé)placer le regard du chercheur non plus sur l'apprenant, sur le savoir ou la société dans sa globalité mais dans un entre-deux, entre l'agent et la structure. L'une des conséquences de ce paradigme est de relativiser certaines oppositions que l'on établit traditionnellement dans le champ de l'éducation, entre les connaissances « pratiques » et « théoriques », « manuelles » et « intellectuelles », savoirs fondamentaux et savoirs mineurs. Nous l'avons vu, ces oppositions ont peu de sens dans la mesure où les savoirs et les apprentissages ne sont que des éléments co-substantiels à une *praxis* et au développement d'une identité au sein d'une communauté. L'éducation de ce point de vue, loin d'être la propriété exclusive de l'école, de l'enfance ou de l'adolescence, est considérée comme un processus continu, tout au long de la vie, en termes de participations à des pratiques sociales et des communautés de pratique.

« Un autoexamen permettrait de brosser un tableau assez fidèle de celles [les communautés de pratique] que nous avons fréquentées dans le passé et de celles qui seront susceptibles de nous attirer dans le futur. Nous avons également une bonne idée des gens qui en font partie ainsi que des critères d'adhésion. En outre, il est possible de distinguer celles dont nous sommes devenus membres à part entière de celles dont nous demeurons en périphérie » (Wenger, 2005, p. 5).

Dire que l'on peut apprendre en dehors de l'école, à tout âge, « tout au long de la vie » peut sembler à un premier niveau banal et résonner comme un

sophisme. Mais ce que nous permet précisément la notion communauté de pratique est une théorisation de cette idée « tenace », que l'on apprend ailleurs qu'à l'école (loisirs, sports, etc.), et que l'on trouve le plus souvent en sciences de l'éducation sous le terme d'*éducation informelle*. Cette distinction éducation formelle/informelle, souvent problématique quand il s'agit de la définir (Brougère, Bézille, 2007), est un élément que cette théorie nous permet de repenser autrement qu'en termes de savoirs acquis *dans* ou *hors* d'une institution, *avec* ou *sans* intentionnalité éducative (Pain, 1990).

L'opposition formelle/informelle n'est plus pensée dans ce cas comme une dualité mais comme une polarisation en termes de participation à des communautés de pratique plus ou moins formalisées, c'est-à-dire plus ou moins « mises en forme » et légitimée par la société, plus ou moins réifiées de l'extérieur. Et c'est d'ailleurs dans le champ scientifique sur l'éducation informelle (*informal learning*) que cette théorie de l'apprentissage trouvera une forte résonance (Sefton-Green 2004).

Le deuxième renversement important qu'opère cette théorie de l'apprentissage est la notion de participation comme modalité d'apprentissage. Quel type de participation autorise une communauté de pratique ? Quelle légitimité accorde-t-elle aux nouveaux entrants ? Quelle identité développe-t-elle et en conséquence quels apprentissages s'opèrent ? Certains théoriciens de l'apprentissage situé vont ainsi s'intéresser moins à la notion de communauté qu'à celle de participation pour en proposer plusieurs types et en comprendre les effets cognitifs telle Barbara Rogoff qui propose la notion de *participatory appropriation*, « l'appropriation par la participation », ou de *guided participation*, de « participation guidée » (1995). D'autres s'intéressent aux motivations qui sont à l'origine d'une participation à une communauté de pratique, notamment dans le cas des communautés sur Internet (Maclure-Wasko et Faraj, 2000).

À l'inverse, certaines recherches centreront leur analyse sur la notion de communauté¹⁶. Ainsi, l'un des prolongements que l'on trouve fréquemment dans la littérature scientifique est un travail de distinctions et de délimitation de « niveaux » de communauté, selon par exemple la force du lien social développé entre les membres et l'intention didactique, comme Henri et Pudelko qui distinguent ainsi les communautés d'intérêts, des communautés d'intérêts intelligente, des communautés d'apprenants et des communautés de pratique (2002, p. 29). On trouve en conséquence la notion de communauté de pratique employée tantôt en opposition tantôt en complément à d'autres modèles telles

¹⁶ Qui demeure l'un des aspects les plus controversés de cette théorie ressemblant selon certain à un « idéal-type » (Cox, 2005).

que les communautés épistémiques (Hass, 1992), les communautés de parole (Gumperz, 1989), les communautés professionnelles (Vaast, 2002a) ou les communautés virtuelles (Rheingold, 1995). Enfin, d'autres théoriciens mettent radicalement en cause la notion même de communauté telle qu'elle est employée chez Lave et Wenger, comme James Gee qui propose celle « *d'espace d'affinités* » (Gee, 2005).

Conclusion

Si l'on peut émettre quelques réserves sur son application à l'école ou au monde du travail (avec l'étrange paradoxe de la formalisation de l'informel), sur la délimitation parfois problématique de la notion de communauté, se méfier de ce nouveau « gadget managérial », ce travail amorcé par Jean Lave et Etienne Wenger s'inscrit dans une réflexion théorique plus large sur l'éducation, et occupe au-delà de son caractère « opérationnalisable », une place importante dans le débat scientifique. Il ne s'agit pas d'idéaliser ce modèle comme une théorie qui « tiendrait tout » mais de considérer que l'on a un outil conceptuel, avec ses limites, pour penser l'éducation sous un angle différent. Si l'on a évoqué en introduction à cette note de synthèse la construction épistémologique de ces approches dites « situées » de l'apprentissage, repéré les filiations scientifiques, quelques étapes et auteurs clés de ce mouvement pluridisciplinaire, il faut toutefois en rappeler des influences majeures antérieures pour en nuancer la dimension « révolutionnaire » telle l'anthropologie post-structuraliste (Geertz), la psychologie écologique (Bateson, Gibson), l'ethnométhodologie (Garfinkel), les théoriciens de l'activité (Engeström, Wertsch), et « l'école russe » (Vygotski, Leontiev).

Pour la recherche francophone, il faut, nous l'avons vu, ajouter les travaux de Pierre Bourdieu, dont les analyses, et tout particulièrement la théorie de la pratique telle qu'il la développe dans ses premiers travaux sur la Kabylie (1972) est un modèle auquel font très souvent référence les théoriciens de l'apprentissage situé. Cette construction théorique, cette aggrégation de travaux, - parfois critiquée parce qu'elle ressemblent plus selon certains à un échafaudage théorique de références non discriminées (Vaast, 2002a) - ces influences et cette focalisation sur le contexte trouvent sans doute un versant similaire dans la recherche francophone sous d'autres courants¹⁷.

¹⁷ On peut penser au mouvement de l'anthropologie cognitive, de l'anthropologie de l'éducation, de l'anthropologie didactique ou de la didactique professionnelle.

La notion de communauté de pratique s'inscrit également dans un débat scientifique plus large, fondamental, à l'origine des sciences sociales, et très « actuel » : la notion de communauté, notion débattue depuis Durkheim et Tönnies (1889), en passant par Weber (1971). Elle est d'autant plus centrale qu'elle est également l'objet d'enjeux et de luttes politiques, idéologiques, de domination ou de justification « au nom de » ou contre le « communautarisme » (Bourdieu et Wacquant, 2000). La notion de communauté est à certains égards une notion « piégée », et elle l'est d'autant plus que, si certaines communautés semblent trouver une existence à travers une analyse sociologique ou anthropologique rigoureuse, d'autres au contraire relèvent plus de fictions soutenues par les médias, un marketing ou une sociologie qui segmente la vie sociale contribuant ainsi à créer en permanence des catégories, des « styles de vie », des « styles de consommation », dont on peine parfois à repérer les critères discriminants. Lave et Wenger nous permettent une distinction importante de ces communautés imaginées en introduisant au cœur de leur analyse la notion de *praxis*.

Vincent Berry

Centre interuniversitaire de recherche EXPERICE

Université Paris 8/Université Paris 13

Bibliographie

ANDERSON John R., 1983, *The Architecture of Cognition*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

ANDERSON John R., REDER Lynne M., SIMON Herbert, 1996, « Situated Learning and Education », in *Educational Researcher*, vol. 25, n° 4, pp. 5-11.

BARTON David, HAMILTON Mary, 2005, « Literacy, Reification and the dynamics of Social Interaction » in BARTON David, TUSTING Karin (sous la dir.), *Beyond Communities of Practice : Language, Power, and Social Context*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 14-35.

BEN CHOUIKHA Mouna, 2007, « Les communautés de pratique, entre le travail à distance et le présentiel : cas des Clubs VINCI Energies », in 6^{ème}

journée E-RH, Mai 2007, Université Paris Dauphine. Disponible sur :
<http://www.crepa.dauphine.fr/documents/Co/doc_SXiK9v.pdf>

BERRY Vincent, 2007, « Les guildes de joueurs dans l'univers de Dark Age of Camelot : apprentissages et transmissions de savoirs dans un monde virtuel », in *Revue Française de Pédagogie* n°160, pp.75-86.

BROUGERE Gilles, BEZILLE Hélène, 2007, « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation », note de synthèse, in *Revue Française de Pédagogie*, n° 158, janvier - février - mars 2007, pp. 117-160.

BOURDIEU Pierre, 1972, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Librairie Droz.

BOURDIEU Pierre, 1980, *Le sens pratique*, Paris, Editions de Minuit.

BOURDIEU Pierre, WACQUANT Loïc, 2000, « la nouvelle vulgate planétaire », in *Le Monde Diplomatique*, Mai 2000, pp.6-7. Disponible sur :
<<http://www.monde-diplomatique.fr/2000/05/BOURDIEU/13727>>

BROWN John Seely, DUGUID Paul, 1989, « Situated cognition and the culture of learning », in *Educational Researcher*, 18(1), pp. 32-42.

BROWN John Seely, DUGUID Paul, 1991, « Organizational learning and communities of practice : toward a unified view of working, learning and innovation », in *Organization Science*, 2(1), pp. 40-57.

CARRAHER Terezinha Nunes, CARRAHER David William, SCHLIEMAN Analucia Dias, 1985, « Mathematics in the streets and in the schools », in *British Journal of Developmental Psychology*, 3, pp. 21-29.

CLANCHE Pierre, 2000, « Anthropologie de l'éducation et didactique des mathématiques : pour une anthropo-didactique » in Colloque Marseille 2000, 14-16 février, DAEST Université Victor Segalen Bordeaux 2. Disponible sur :
<http://perso.orange.fr/daest/Pages%20perso/textes_clanche/clanche_marseille2000.pdf>

COHENDET Patrick, CREPLET Frederic, DUPOUET Olivier, 2003, « Innovation organisationnelle, communautés de pratique et communautés épistémiques : le cas de Linux », in *Revue française de gestion*, n°146, pp. 99-121.

COLE Michael, GAY John, GLICK Joseph A., SHARP Donald W., 1971, *The Cultural Context of Learning and Thinking*, New York, Basic Books.

COX Andrew, 2005, « What are communities of practice ? A comparative review of four seminal works », in *Journal of Information Science*, vol. 31, n°. 6, pp. 527-540.

CREESE Angela, 2005, « Mediating Allegations of Racism in a Multicultural London School : what speech communities and communities of practice can tell us about discourse and power », in BARTON David, TUSTING Karin (sous la dir.), *Beyond Communities of Practice : Language, Power, and Social Context*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 55-76.

DELBOS Geneviève, JORION Paul, 1984, *La transmission des savoirs*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.

DURKHEIM Émile, 1889, « Communauté et société selon Tönnies », in *La Revue philosophique*, 27, pp. 416 - 422.

FOX Stephen, 2000, « Communities of Practice, Foucault and Actor-Network Theory », in *Journal of management studies*, vol. 37, pp. 853 - 867.

GEE James, 2005, « Semiotic Social Spaces and Affinity Spaces : from the age of mythology to today's schools », in BARTON David, TUSTING Karin (sous la dir.), *Beyond Communities of Practice : Language, Power, and Social Context*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 214-232.

GIBSON James J., 1979, *The Ecological Approach to Visual Perception*, Boston, Houghton Mifflin.

GHODBANE Ismaël, 2005, « Le sound system, un laboratoire de métiers ». Actes du 7^{ème} Colloque européen sur l'Autoformation, Ecole Nationale de Formation Agronomique, Auzeville (Toulouse), 18-19-20 mai 2006. Disponible sur : <<http://www.enfa.fr/autoformation/rub-comm/pdf/ghodbane.pdf>>

GOH Patrick, THAXTER Paul et SIMPSON Phil, 2003, *Building Communities of Mission Practice in CMS*, London, Church Mission Society. Disponible sur : <webarchive.cms-uk.org/_pdf/Building_Communities.pdf>

GRISON Benoit, 2002, « La cognition située : courants et filiation », in XXXVII^{ème} Congrès SELF, 25-27 Septembre, Aix-en-Provence.

GRISON Benoit, 2004, « Des Sciences Sociales à l'Anthropologie Cognitive. Les généalogies de la Cognition Située », in @ctivités, 1 (2), pp. 26-34. Disponible sur : <www.activites.org/v1n2/grison.pdf>

GUMPERZ John J., 1989, *Engager la conversation : introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, Les Éditions de Minuit.

HAAS Peter, 1992, « Introduction : Epistemic Communities and International Policy Coordination », in *International Organization*, vol. 46, n° 1, pp. 1-37.

HARRIS Steven Robert, SHELWELL Nicola, 2005, « Moving beyond communities of practice in adult basic education », in BARTON David et TUSTING Karin (sous la dir.), *Beyond Communities of Practice : Language, Power, and Social Context*, Cambridge, Cambridge University Press, pp.158-179.

HENRI France, PUDELKO Béatrice, 2002, « La recherche sur la communication asynchrone : de l'outil aux communautés », in *Les communautés délocalisées d'enseignants*, étude du Programme Numérisation pour l'Enseignement et la Recherche (PNER), Paris, pp. 12-44. Disponible sur : <<http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000388>>

HILDRETH Paul M., KIMBLE Chris (2004), *Networks : Innovation through Communities of Practice*, London, IGI Global.

LANGELIER Louis (sous la dir.), 2005, *Travailler, apprendre et collaborer en réseau : guide de mise en place et d'animation de communautés de pratiques intentionnelles*, Québec, CEFRIO.

LATOUR Bruno, 1996, « Sur la pratique des théoriciens », in BARBIER Jean-Marie (sous la dir.), *Savoirs théoriques, savoirs d'action*, Paris, PUF, pp. 131-146.

LAVE Jean, 1988, *Cognition in Practice : Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*, Cambridge, Cambridge University Press.

LAVE Jean, WENGER Etienne, 1991, *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.

LAVE Jean, ROGOFF Barbara (sous la dir.), 1999, *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*, l'univers.

LAVE Jean, WENGER Etienne, 1999, « Learning and pedagogy in communities of practice », in LEACH Jenny, MOON Bob (sous la dir.), *Learners and Pedagogy*, London, Paul Chapman Publishing, pp. 21-33 .

LEA Mary R., 2005, « Communities of Practice in Higher Education : useful heuristic or Educational Model ? », in BARTON David et TUSTING Karin (sous la dir.), *Beyond Communities of Practice : Language, Power, and Social Context*, Cambridge, Cambridge University Press, pp.180-197.

MACLURE-WASKO Molly, FARAJ Samer, 2000, « "It is what one does" : Why people participate and help others in electronic communities of practice » in *Journal of Strategic Information Systems*, vol. 9, pp. 155 - 173.

MOTTIER LOPEZ Lucie, 2001, *Regard pluriel sur l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques à l'école primaire*, Neuchâtel, Institut de recherche et de documentation pédagogique.

MOREAU Alexandra, 2004, « La dimension informelle de la formation des enseignants du préscolaire », 7^{ème} Biennale Internationale de l'Education et de la Formation, Lyon, 14-16 avril 2004. Disponible sur : <<http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/7biennale/Contrib/longue/578.pdf>>.

SUCHMAN Lucy, 1987, *Plans and Situated Actions : the Problem of Human-Machine Communication*, Cambridge, Cambridge University Press.

PAIN Abraham, 1990, *Education informelle : les effets formateurs dans le quotidien*, Paris, L'harmattan.

PERRENOUD Philippe, 1994, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.

RHEINGOLD Howard, 1995, *Les communautés virtuelles*, Paris, Addison-Wesley France.

ROGALSKI Janine, 2004, « La didactique professionnelle : une alternative aux approches de « cognition située » et « cognitiviste » en psychologie des acquisitions », in *@ctivités*, Vol. 1, pp. 103-120. Disponible sur : <<http://www.activites.org/v1n2/Rogalski.pdf>>

ROGOFF Barbara, 1995, « Observing sociocultural activity on three planes : participatory appropriation, guided participation and apprenticeship », in WERTSCH James V., DEL RIO Pablo, ALVAREZ Amélia (sous la dir.), *Sociocultural Studies of Mind*, New-York, Cambridge University Press, pp. 139-164.

ROGOFF Barbara, TURKANIS Carolyn Goddman, BARTLETT Leslee, 2001, *Learning Together : Children and Adults in a School Community*, New York, Oxford University Press.

SAINT-ONGE Hubert, WALLACE Debra, 2002, *Leveraging Communities of Practice for Strategic Advantage*, Burlington MA, Butterworth-Heineman.

SEFTON-GREEN Julian, 2004, « Literature Review in Informal Learning with Technology Outside School », in *A NESTA Futurelab Series*, report 7.

TUSTING Karin, 2005, « Langage and Power in Communities of Practice », in BARTON David et TUSTING Karin (sous la dir.), *Beyond Communities of Practice : Language, Power, and Social Context*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 36-54.

VAAST Emmanuelle, 2002a, « Les communautés de pratique sont-elle pertinentes ? », in actes de la XI^{ème} Conférence de l'AIMS, 6 et 7 juin 2002 à Paris, ESCP-EAP. Disponible sur : <<http://www.strategie-aims.com/ressource.html>>

VAAST Emmanuelle, 2002b, « De la communauté de pratique au réseau de pratique par les utilisations d'intranet – Quatre études de cas », In *Système d'information et de management*, vol.7, n°2, pp. 81-103.

WEBER Max, 1971, *Economie et Société*, Paris, Plon.

WENGER Etienne, SNYDER M. William, 2000, « The Organizational Frontier » in *Harvard Business Review*, vol.78, n°1, pp. 139-45.

WENGER Etienne, McDERMOTT Richard, SNYDER M. William, 2002, *Cultivating Communities of Practice*, Boston MA., Harvard Business Scholl Press.

WENGER Etienne, 1998, *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge, Cambridge university Press.

WENGER Etienne, 1998, « Communities of Practice : learning as a social system » in *System Thinker*, juin 1998. Disponible sur : <<http://www.co-il.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>>

WENGER Etienne, 2005, *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval.