**De la dynamique de groupe aux communautés d’apprentissage**



**Denis Cristol**

[Introduction 3](#_Toc397241274)

[**Article 1 Coopération ou collaboration - quelles différences ?** 5](#_Toc397241275)

[**Article 2 Se former pour coopérer, pourquoi et comment ?** 9](#_Toc397241276)

[Article3 Qu'est-ce qu'un community manager en 2014 ? 15](#_Toc397241277)

[Article 4 La confiance, facteur d'efficacité des communautés d'apprentissage 17](#_Toc397241278)

[Article 5 Les éléments constitutifs d’une communauté d’apprentissage 19](#_Toc397241279)

[Article 6 Du collectif d'apprenants à la communauté d'apprentissage 22](#_Toc397241280)

[Article 7 Comment construire une communauté d'apprentissage 24](#_Toc397241281)

[Article 8 Création et animation d'une communauté de pratique virtuelle 26](#_Toc397241282)

[Article 9 Comment apprend-on dans les communautés en ligne ? 28](#_Toc397241283)

[Article 10 Créer une communauté d'apprentissage en ligne, d'accord. Mais ensuite ? 31](#_Toc397241284)

[Article 11 Processus ou résultat, lequel est prioritaire en apprentissage collaboratif ? 34](#_Toc397241285)

[Article 12 Coopératif ? Collaboratif ? : ambiguïté des modalités d’apprentissages collectifs 35](#_Toc397241286)

[Article 13 De l’arbre à palabre au MOOC, la dimension sociale de l’autoformation dans les communautés d’apprenance est une constante 40](#_Toc397241287)

[Sitographie 49](#_Toc397241288)

# Introduction

Que signifie la mutation sémantique qui valorise de plus en plus fréquemment les communautés d’apprentissage en lieu et place des groupes ? La dynamique de groupe serait-elle usée à tel point que nous ayons à changer de terminologie ? Est-ce dû à l’invasion des techniques et pratiques numériques ? Les community managers d’aujourd’hui sont-ils les animateurs de groupe d’hier ?

On évoque donc aujourd'hui en lieu et place de la dynamique des groupes "la communauté d'apprentissage", mais sait-on ce qu'est une communauté? Comment elle fonctionne? Cette introduction vise à remémorer les caractéristiques des communautés fermées et leurs mécanismes de régulation.

La communauté est comme cette petite unité villageoise où chacun se croise et se connait. Comme elle, elle laisse transparaître une part d'intimité. La promiscuité est un état ou chaque membre empiète sur la sphère vitale des autres. Il l'envahit tout autant qu'il la soutient. Les potins circulent, tout est rapidement connu car les liens entre les membres sont serrés. Des normes et des rôles sociaux s'installent pour réguler ces empiétements. Ils deviennent immuables, permettent de régler les alliances et les différences. Des héritages relationnels traversent le temps faisant de chacun un obligé des autres. C'est la tradition dit-on. Des répartitions communes d'avantages sont inscrites dans les paysages qu'aucun étranger n'est en mesure de déceler. Dès lors l'étranger peut déranger l'ordre des choses et sans le savoir enfreindre l'ordre patiemment établi. Les membres de la communauté ont laissé des traces, par leurs activités sociales et professionnelles. Ils ont nommés des espaces, des pratiques, des objets, posés des repères et modifiés les paysages. Ces derniers sont devenus propriété commune. La communauté accueille et protège ses membres et regarde avec suspicion les étrangers. Elle exige pour se maintenir dans le temps de la loyauté aux usages et aux rites en place, même lorsque le sens en a disparu, même lorsque le rite empêche toute nouvelle interprétation du monde. Le rite est en effet un ciment fragile. S'il ne se perpétue plus c'est que les liens faiblissent et que la communauté risque de se perdre ou pire se dissoudre.

La communauté donne à chacun de ses membres une sureté dans l'existence. Chacun sait irrémédiablement d'où il vient, parfois ce syndrome des origines est même étouffant. Chacun sait immanquablement où il va. La communauté est immanquablement communauté de destin qui scelle les identités individuelles et les conforme à ses besoins. La communauté aime peu le changement car cela signifie une transformation des liens avec le monde et les membres ont mis tellement de temps à s'ajuster qu'une modification même mineure réduit le pouvoir d'action de la communauté. La communauté est le plus souvent grégaire car de son environnement immédiat elle tire ses ressources, sa force, son énergie et le sens de son histoire. Le mouvement hors de son sein ne peut être qu'une initiation concurrente.

Si la description qui vient d'être réalisée parle d'une communauté fermée, gare à ce que les communautés d'apprentissage qui se mettent en place ne ressemblent pas à cet exemple qui conduit plus à une perpétuation de l'existant qu'à une exploration du monde.

Adoptons un autre regard, la notion de communautés d’apprentissage qui se met en place est-elle un décalque des « learning communities » du monde anglo-saxon ? Quel est la place de ces communautés auprès d’autre appellations telles que :

* Université d’entreprise,
* Centre de formation interne,
* Learning lab,
* Learning center,
* MOOC (Massive Open Online Courses),
* Think Tank ou Do Tank,
* Cluster d’innovation,
* Incubateur ?

Ces communautés s’épanouissent-elles dans ces nouveaux types d’écosystèmes d’apprentissage ?

Ce dossier vise à creuser la question en proposant une série d’articles sur les thèmes des communautés d’apprentissage. Il revient sur les différences entre coopérer et collaborer, ainsi que les conditions de la confiance nécessaire pour apprendre ensemble.

**Article 1 Coopération ou collaboration - quelles différences ?**

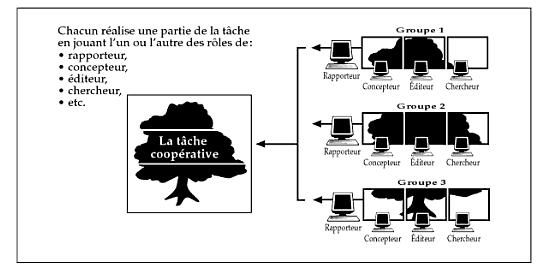
<http://outils-reseaux.org/ContenuCooperationCollaboration>

  
  
  
  
  
Entre la coopération et la collaboration, la différence est nuancée.   
F. Henri et K. Lundgren-Cayrol analysent de manière très éclairante la différence entre ces deux notions. La présentation qui suit reprend largement cette analyse.

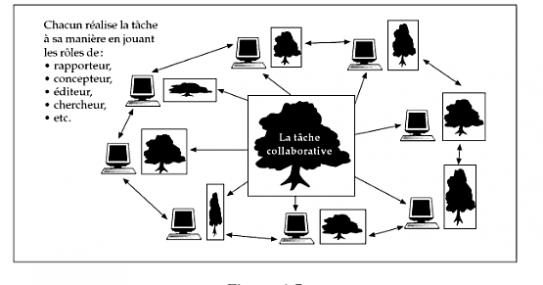
**La première différence : comment partage-t-on le travail ?**

De manière générale, les groupes collaboratifs et coopératifs travaillent ensemble sur un but commun ou partagé.  
C'est dans la manière de partager le travail que la différence est la plus visible :

**En coopérant**

  
  
Le groupe est divisé en équipes spécialisées qui réalisent une partie de tâche. Les membres de chaque équipe ont des responsabilités  
spécifiques. L’ensemble est réalisé seulement quand tous les membres ont fait leur part de travail.  
  
  
**La première différence : comment partage-t-on le travail ?**

**En collaborant**



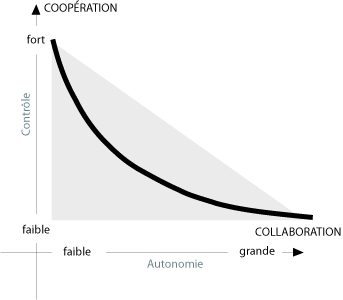
Les membres du groupe travaillent pour un but commun. Mais chacun, individuellement, cherche à atteindre par lui-même le but consensuel. Deux productions se font en parallèle : une production collective et les productions individuelles de chaque participant.   
  
**Autres différences**

De cette manière de réaliser la tâche commune, découlent d'autres différences :

* **La maturité des groupes**
* **Les interactions entre les personnes**
* **La manière de considérer le but**

**La maturité des groupes**

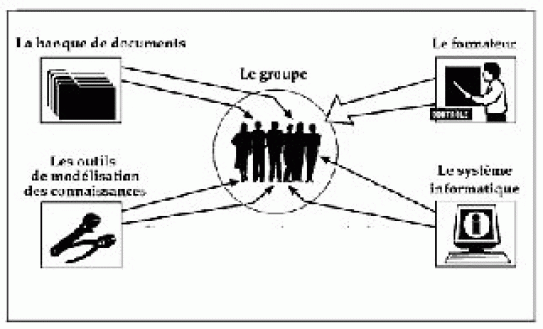
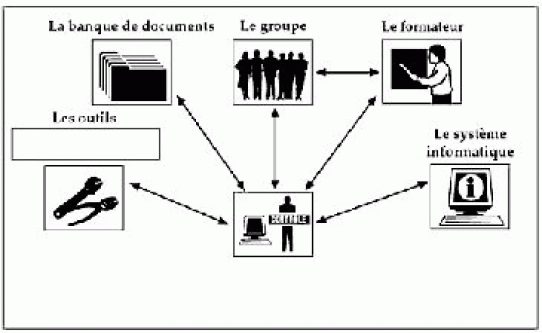
* La démarche coopérative est plus structurée et encadrante. L'animateur organise et "contrôle" le travail. Ce type de travail convient davantage au "groupe-enfant";
* La démarche collaborative est plus souple et les membres du groupe disposent de plus de liberté, Elle convient davantage au "groupe-adulte"

maturité du groupe On peut voir la démarche coopérative comme une méthode d'initiation et de préparation à une réelle collaboration.  
  
  
**Les interactions entre les personnes**

Les interactions entre les membres des groupes jouent un rôle central

* en coopérant la complémentarité des tâches crée un sentiment de dépendance réciproque, les interactions sont de ce fait très fortes mais "hiérarchisées"
* en collaborant c'est la mise en commun des idées qui priment, les interactions ont plutôt un caractère « associatif », elles sont donc plus riches et plus intenses

**La manière de considérer le but**

Pourquoi travaillons-nous ensemble ?   
coopération   
  
En coopérant, chaque membre est responsable d'une action ou sous-tâche. Le but est une production collective, c'est le groupe en tant qu'entité qui atteint un but.   
  
  
collaboration   
  
Dans les démarches collaboratives chacun utilise l'ensemble des ressources dans le groupe.

**En conclusion**

Ces deux notions ne sont pas encore "stabilisées" bien que on s'accorde sur le fait que la collaboration implique un processus plus  
« démocratique » : les rapports sont plus égalitaires  
  
Les filtres culturels sont forts et dans les deux cas peuvent avoir une connotation "négative":

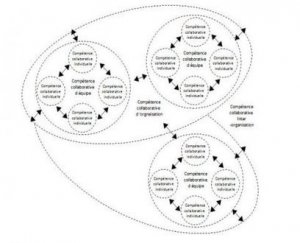
* "collaborer" renvoie à l'histoire sombre de la guerre 39-45.
* "coopération" s'associe avec la politique abusive des pays riches en Afrique

En réalité la différence entre ces deux manières de faire n'est pas si tranchée : on passe facilement d'une démarche à l'autre.

**Article 2 Se former pour coopérer, pourquoi et comment ?**

[**http://www.educavox.fr/actualite/revue-du-web/article/se-former-pour-cooperer-pourquoi**](http://www.educavox.fr/actualite/revue-du-web/article/se-former-pour-cooperer-pourquoi)

**Autour de l’atelier du 2 juillet du Forum des usages coopératifs : Se former pour coopérer, pourquoi et comment ?**



A l’ère du numérique, où l’intérêt du travail collaboratif pour conduire des projets complexes est réel, des praticiens-formateurs et chercheurs questionneront ces « savoir-agir collaboratifs » et les pratiques de formation qui les développent.

Voici quelques éléments, en contribution au débat  
L’atelier fera ensuite une large place à la contribution des participants

L’atelier « [Former aux compétences collaboratives, pourquoi, comment ?](http://www.a-brest.net/article15106.html) » va examiner différentes facettes des compétences collaboratives. **Collaborer ou coopérer** [[1](http://a-brest.net/article16179.html#nb1)], c’est à dire travailler conjointement avec les autres, n’est pas nouveau mais dans une société où le numérique favorise la coopération et les échanges de pair à pair, ce savoir-agir collectif prend une ampleur et un sens élargi.

Nous assistons au développement des pratiques collaboratives qui concernent le financement, le management, l’apprentissage et la recherche, l’animation et font émerger de nouveaux modèles économiques, éducatif, de gouvernance.

Mais le savoir coopérer ne vient pas« naturellement » en mettant simplement les personnes à travailler ensemble. Pour les praticiens des projets collaboratifs et les scientifiques la coopération et /ou la collaboration sans préparation peuvent être un échec et une déception. Il s’agit d’un savoir-agir qui s’apprend, d’où la question : comment former à la collaboration ? Et par ricochet, quels sont les savoirs-faire à acquérir pour se lancer dans ce mode de travail collectif ?

Pour s’alimenter en pistes de réflexion, nous avons interrogé quelques formateurs et praticiens des projets collaboratifs pour identifier deux facettes de la collaboration :

le trait caractéristique : quelle est la compétence essentielle pour coopérer ?  
la manière de « former à la coopération ou la pratiquer : former à quoi, faire comment, ce qui serait à faire mieux ?

**S’il y avait une compétence collaborative plus importante que d’autres....**

Les compétences citées sont d’ordres différents.

Pour certaines elles concernent avant tout, les **attitudes personnelles** à savoir :

* être bienveillant,
* être attentif à,
* être à l’écoute des personnes, mais aussi des opportunités,
* savoir prendre du recul.

D’autres sont liées aux **caractéristique des collectifs** :

* être visible, au sens de rendre lisible des lieux d’investissement
* être accessible, ce qui s’associe à l’ouverture : « il faut que n’importe qui puisse venir »

Il y a celles **qui concernent l’amont** :

* Savoir pourquoi coopérer au niveau de la structure, mais aussi au niveaux du projet politique, savoir évaluer quand la collaboration est efficace ou pas, avoir l’esprit d’analyse,

et celles **relatives au processus** :

* poser des règles,
* valoriser et soutenir les envies de faire,
* animer des groupes,
* connaître les outils qui facilitent le partage des informations,
* savoir former les autres.

Dans cette courte liste, on observe déjà plusieurs facettes de la question des compétences collaboratives : elles sont à la fois personnelles et collectives.

Elles concernent la manière de créer les liens (faire un collectif), mais aussi la manière de produire. En tant que « la manière de produire », elle peuvent être jugées plus efficaces et plus plus riches à condition qu’on sache évaluer leur pertinence dans un contexte donné. En tant que « manière de créer des liens » elles soulèvent la question des choix sociétaux et politiques qui sont les questions complexes à traiter collectivement.

Dans ces deux cas, la place de l’animation du travail collaboratif est essentielle : les compétences évoquées touchent la fonction de l’animateur (« être à l’écoute », « attentif à », « animer un collectif »), de coordinateur (évaluer les contexte, poser les règles), de leader (savoir pourquoi coopérer, valoriser et soutenir les envies de faire).

Les compétences collaboratives sont aussi fortement **liées au contexte** : relations directes ou groupes à distance ; dans un petit groupe de personnes qui se connaissent bien ou dans des collectifs éphémères de tailles plus ou moins importantes.

### Comment former à la collaboration ?

La coopération prend sens dans un échange entre personnes qui choisissent de le faire librement. Cette libre implication nécessite un climat de confiance. Savoir créer la confiance » ne s’apprend pas comme un savoir « scolaire ». Les témoignages de trois formateurs rendent compte de différents aspects « vitaux » qui sont traitées en formation :

 Une manière « **pragmatique** » :

* vivre une expérience irréversible de la coopération (l’envie de )
* apprendre à animer (la méthodologie)
* outiller pour travailler collectivement (les outils à ).

 Une manière qui **croise la recherche du sens avec le savoir-faire pratique** :

* savoir pourquoi coopérer à différents niveaux : dans et entre les structures, dans nos sociétés  
   \* en faisant coproduire les stagiaires  
   \* en plaçant les productions comme du bien commun (licence libre).
* savoir utiliser au moins un outil collaboratif  
   \* en pratiquant en présence, et rendant les stagiaires en capacité d’utiliser à fond au moins un outil collaboratif même très simple. C’est le premier pas vers plein d’autres.

 Une manière « **globale** » qui prend en compte l’ensemble d’un processus de coopération

* se connaître, se comprendre (être apte à coopérer),
* prise de parole en public (s’exprimer),
* créativité (s’adapter),
* méthodes d’animation de réunions /ateliers / événements (s’outiller),
* métacoopération à travers la concertation (savoir gérer des situations collectives complexes).

Ces multiples manières de former à la coopération ont **en commun une modalité de formation-action**.  
De même les animateurs de projets collaboratifs évoquent une transmission de savoirs-faire au cours de **la mise en œuvre** de leurs projets. La formation à la collaboration se fait alors par les activités bien choisies, et en même temps, le travail coopératif s’accompagne de la formation mutuelle des acteurs.

Il nous semble que les compétences collaboratives couvrent une quantité de savoirs nuancés, difficilement transmissibles par des apports théoriques ou réflexifs. Elles se vivent, se pratiquent dans le faire avec les autres. Le savoir-agir collaboratif s’apprend réellement dans l’apprentissage de soi, dans la possibilité de se relier aux autres par l’ajustement permanent.

### Compétences collaboratives dans la littérature

Parallèlement à cette collecte de témoignage, la revue de littérature sur les compétences collaboratives permet de dégager d’autres points de réflexion. Voici trois exemples qui illustrent trois dimensions de la notion de « compétences collaborative ».

**Les compétences, classées par « domaines »**

La typologie élaborée par le Réseau Universitaire pour la Gouvernance Collaborative (UNCG)2 » propose cinq domaines de compétences collaboratives :

**Leadership et management** :

* Renforcer le leadership collaboratif
* Planification, organisation et gestion de collaboration

**Dynamique du processus de groupes** :

* Communiquer efficacement
* Travailler en équipe et l’animation de groupes

**Compétences analytiques** :

* Appliquer les capacité d’analyse et la réflexion stratégique
* Élaborer des processus d’évaluation et d’adaptation

**Gestion de connaissances**

* Intégrer Information scientifique et technique
* Utiliser des technologies d’information et de communication

**Responsabilité professionnelle**

* Maintenir la responsabilité professionnelle et éthique professionnelle

*Cette typologie concentrée sur les « contenus » des compétences à acquérir (leur nature) est la plus fréquente dans la littérature.*

**Les compétences, classées par « la taille de groupes »**

Les auteurs identifient quatre niveaux de collectifs avec différent items et concepts.

**Niveau personnel** :

* Qualités relationnelles avec les dominantes : confiance, engagement et satisfaction

**Niveau « pair à pair »**  :

* Partenariat
* Déterminantes des orientations à long terme
* Capacité de coopérer
* Capital relationnelle

**Niveau « équipes »** :

* Compétences collectives de résolution de problème

**Niveau « organisations »**  :

* Intégration de la coopération
* Travail en réseau
* Alliances
* *La nature des liens que les acteurs tissent, et en conséquence de modes collaboratifs seraient différents selon ces contextes (schéma 1).*

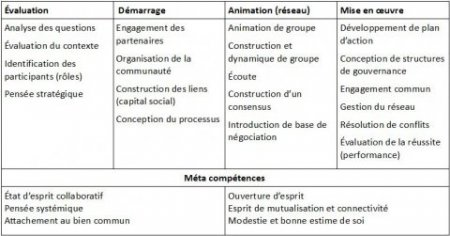
***Schéma 1 : Différents niveaux d’interactions dans des dynamiques collaboratives***

*(A partir de Morse & Stephens 2012, p. 572)*

*Cette distinction des compétences collaboratives selon la taille de groupe est également utilisée par des concepteurs de la formation Animacoop largement décrite et présentée lors du précèdent forum des usages.3  
A cette logique de classification, on pourrait associer la notion de « structure » de la collaboration.*

***Les compétences, classées par les étapes d’un processus***

*Un troisième exemple de cadre de références est celui des universitaires nord-américaines Morse & Stephens (2012) qui identifient les étapes du processus de la gouvernance collaborative. Ils analysent ensuite plusieurs grilles de compétences collaboratives issues des travaux universitaires et professionnels, puis, les inscrivent dans le processus de la gouvernance identifié. (tableau 1 ).*



***Tableau 1 : Compétences collaboratives inscrites dans le processus de la gouvernance***

*(A partir de Morse & Stephens 2012, p. 572)*

*L’intérêt de cette présentation réside dans le fait que les compétences collaboratives sont traitées comme des savoir-agir adaptables à la dynamique du processus dans lequel elles s’exercent. Dans d’autres contextes - la pratique d’apprentissage collaborative par exemple- les « compétences collaboratives » mises en exergue seraient différentes.*

***En guise de conclusion :***

*Cette triple perspective de la notion de « compétences collaboratives : « contenus », « structure », « processus » croisée avec les expériences des formateurs et des praticiens des projets projets collaboratifs peut se discuter, s’enrichir mutuellement. Ce qui semble déjà intéressant c’est l’exploration d’un modèle d’analyse mufti-niveaux dans la construction du référentiel de compétences. On pourrait défendre l’idée non d’un référentiel des compétences collaboratives le plus pertinent mais des référentiels modulables. Ils seraient construits à partir d’un ensemble de contenus, identifiés dans des pratiques et des écrits existants et ouverts aux nouveaux apports mais adaptés aux tailles des projets de groupes ;dans lesquels un processus de production spécifique s’exerce.*

***Les références citées :***

* *Blomqvist, K., Levy, J. (2006). Collaboration capability –a focal concept in knowledge creation and collaborative innovation in networks. International Journal of Management Concepts and Philosophy, 2 (2), 31–48.*
* *Déjours, C. (1993). Coopération et construction de l’identité en situation de travail. Multitudes, 2.* [*article en ligne*](http://multitudes.samizdat.net/Cooperation-et-construction-de-l) *(consulté en février 2014)*
* *Morse, R. S. (2008). Developing public leaders in an age of collaborative governance. In R. S. Morse & T. F. Buss (Eds.), Innovations in public leadership development (pp. 79–100). Armonk, NY : M.E. Sharpe.*
* *Morse, R. S., & Stephens, J. B. (2012). Teaching Collaborative Governance  : phases, competencies, and Case-Based Learning. Journal of Public Affairs Education, 18 (3), 565–584.*

*[*[*1*](http://a-brest.net/article16179.html#nh1)*] Malgré la différence nuancée de ces deux verbes, nous les utilisons ici au sens « large » et donc synonymique. Dans d’autre articles, ce sens est distingué plus en détails :* [*Coopération ou collaboration, quelle différence ?*](http://outils-reseaux.org/ContenuCooperationCollaboration)

***Posté le 25 juin 2014 par*** [***Elzbieta Sanojca***](http://a-brest.net/auteur3216.html)

***©© a-brest, article sous licence creative common*** [***info***](http://a-brest.net/article395.html)

# Article3 Qu'est-ce qu'un community manager en 2014 ?

## RegionsJob, site d'emploi et de formation sur Internet, a publié les résultats de son étude sur le profil des community managers, leurs stratégies et les réseaux sociaux qu'ils utilisent. Quel est leur rôle au sein des entreprises du secteur de la construction ? Eclairage avec l'agence de webmarketing GDAgency.

 Les préjugés autour des community managers (CM) sont légions : jeune stagiaire, futur directeur de la communication, geek…. Pour lutter contre ces idées reçues, le site d'emploi et de formation sur Internet, RegionsJob, a réalisé sa quatrième enquête sur le community management auprès de 760 professionnels du secteur. Les résultats de l'enquête ont permis de mieux définir le profil professionnel, la vie en entreprise ainsi que le pouvoir décisionnaire des CM.  
  
**Femme de 27 ans, CDI et travaillant en entreprise**

En 2014, le métier est en majorité occupé par des femmes (55%), en CDI (59%) et ayant suivi des études de communication (57%).   
Côté recrutement, les CM sont 21% à trouver un emploi sur les sites d'offres d'emploi contre 11% sur les réseaux sociaux qui, comme le rappelle RegionsJob, restent une solution d'embauche marginale.   
Autre enseignement de l'enquête, les community managers exercent principalement en entreprise à 54%. Seulement 15% travaillent en agence digitale et 7% en agence globale.  
  
Si l'activité du community managers se destine à l'animation des réseaux sociaux et la rédaction de commentaires, ils exercent aussi un rôle décisionnaire (45%), c’est-à-dire qu'ils déterminent la stratégie de leur entreprise sur les réseaux sociaux.  
Les deux mastodontes de la toile, Facebook et Twitter, restent sans surprise les réseaux considérés par les CM comme les plus importants (respectivement 92% et 86%). Les réseaux professionnels comme Linkedin ou Viadeo ont en revanche les faveurs des community managers du secteur de la construction. "Dans le B2B, c'est plus difficile d'être par exemple sur Facebook car ce réseau a un aspect moins professionnel", nous explique Jennifer Lacour, webmarketing de l'agence GDA.  
  
**Dans la construction : un discours porté sur l'ultra spécialisation**  
  
De manière globale, l'objectif de ce métier 2.0 consiste à l'amélioration de la notoriété de la marque, à l'acquisition de nouveaux clients et à la fidélisation des anciens.   
D'après Jennifer Lacour, le community manager a davantage un rôle important à jouer dans le secteur de la consommation courante où la promotion de biens se réalise au quotidien.  
Moins connectés sur les réseaux sociaux, les CM des entreprises de la construction et du bâtiment doivent adopter un discours porté sur le caractère parfois unique des compétences d'une société. "Sur les réseaux, le discours employé doit mettre en avant le côté ultra spécialisé de l'entreprise. C'est un gage de crédibilité", affirme Jennifer Lacour.   
  
**Un salaire moins élevé en région**  
  
En outre, RegionsJob s'est intéressé au niveau de salaire des community managers.   
A Paris, ces derniers gagnent en moyenne plus de 30.000 euros par an, alors qu'ils touchent moins de 24.000 euros en région. L'étude note que le salaire brut médian a augmenté de 7,3% en un an.  
  
Enfin, le site d'emploi confirme que les community managers exerçant en freelance restent marginaux. Parmi eux, 60% sont des femmes et 65% travaillent en région. Leur niveau de salaire brut annuel est en dessous de la moyenne avec 22.800 euros.

**Méthodologie**   
Enquête réalisée en ligne du 15 au 30 avril 2014 auprès de 760 professionnels en poste.

Augustin Flepp (01/08/2014)

# Article 4 La confiance, facteur d'efficacité des communautés d'apprentissage

Créé le mardi 8 octobre 2013  |  Mise à jour le mardi 8 octobre 2013

<http://cursus.edu/article/20758/confiance-facteur-efficacite-des-communautes-apprentissage/#.U_Qt6KNKTTU>

La Revue Réseau TIC reprend le texte d'une conférence donnée par Jean-Yves Prax en 2001 et qui est intitulé originellement : [Le rôle de la confiance dans la performance collective](http://www.revue-reseau-tic.net/De-la-confiance-au-sein-d-une.html). L'auteur aborde la notion de confiance et son enjeu pour le partage des connaissances et les communautés d'apprentissage. Nous verrons que malgré son âge, ce texte n'a absolument rien perdu de sa pertinence et constitue toujours un excellent guide pour bâtir la confiance des les communautés d'apprentissage.

### La confiance dans les interactions

La confiance est une notion polysémique qui renvoie à au moins quatre situations. Elle peut être un choix raisonné ou émotionnel, découler d'un processus critique (certification) ou être basé sur une réciprocité. Dans l'environnement professionnel, elle est plus fondée sur le rationnel que des facteurs affectifs ou moraux. Ainsi dans une communauté d'apprentissage, on fait confiance à un membre plus pour sa compétence que toute autre chose.

Ceci dit, l'existence d'une communauté d'apprentissage repose sur la confiance partagée entre ses membres qui s'organisent autour de quatre facteurs-clés : la réciprocité dans le partage, la reconnaissance des mérites individuels, la rétroaction de la communauté comme moteur de l'apprentissage, et le partage d'unité de langage et de valeurs.

L'expérience a montré que la confiance se construit de manière incrémentale et que son maintien obéit à une démarche graduelle. Elle est d'abord instantanée puis calculée. Ensuite, elle est prédictive lorsque les acteurs en interaction se connaissent suffisamment pour prédire les comportements des uns et des autres. Passé l'étape de la prédiction, elle se base sur les résultats obtenus individuellement ou collectivement au sein de la communauté, par exemple. Dans une phase ultime, la confiance devient intensive quand tous les acteurs ont une vue partagée des objectifs, finalités et valeurs mutuels.

### La confiance dans le virtuel

La confiance joue un rôle déterminant dans les communautés virtuelles. C'est le moins qu'on puisse dire pour des acteurs qui ne se connaissent pas a priori et ne peuvent se voir à l'oeuvre. Bien entendu, la confiance ne peut pas ne pas influer sur l'efficacité de ces communautés. C'est d'ailleurs ce que soutient Prax qui établit un lien clair entre le degré de confiance et le niveau de performance.

Plus la confiance est élevée, plus la performance l'est aussi. Et à l'inverse, un affaiblissement de la confiance mène à de mauvais résultats. Un tableau dans le texte résume ce qu'il faut faire et ne pas faire dans les communautés virtuelles où le risque de crises est permanent.

Enfin, l'auteur s'appuie sur à une étude nord-américaine pour rétablir le rôle de la compétence individuelle dans la performance collective. **En clair, l'efficacité d'une communauté d'apprentissage repose plus sur la clarté de son fonctionnement, du système d'évaluation et de reconnaissance, et des processus de circulation de l'information, que sur les apports individuels**. C'est l'efficacité du dispositif qui inspire confiance avant tout et permet de cumuler les aports individuels.

Voir :

Prax Jean-Yves (2001). Le rôle de la confiance dans la performance collective. Conférence donnée pour l'ouverture du KMForum, octobre. 10 p. ([pdf](http://www.framablog.org/public/_docs/la-confiance_jean-yves-prax_2001.pdf" \o "S’ouvre dans une nouvelle fenêtre." \t "_blank))

Revue réseau TIC "De la confiance au sein d'une communauté" Consulté le 8 octobre 2013. <http://www.revue-reseau-tic.net/De-la-confiance-au-sein-d-une.html>.

# Article 5 Les éléments constitutifs d’une communauté d’apprentissage

Créé le dimanche 20 novembre 2011  |  Mise à jour le mercredi 21 décembre 2011

<http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/17789/les-elements-constitutifs-une-communaute-apprentissage/#.U_QvY6NKTTU>

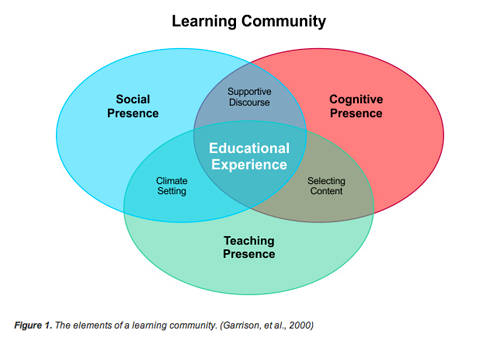
La création de communautés d'apprentissage améliore fortement l'efficacité de l'enseignement à distance, dans la mesure où elle réduit le sentiment d'isolement des apprenants et leur permet de s'appuyer les uns sur les autres. Mais la création de telles communautés ne va pas de soi. Il vaut mieux être conscient des éléments qui doivent y figurer avant de se lancer dans l'exercice.

Dans [un récent article du Learning Solutions Magazine](http://www.learningsolutionsmag.com/articles/761/building-an-online-learning-community), le professeur américain Kevin Wilcoxon propose un schéma et des instructions qui seront fort utiles lors de la création d’une communauté d’apprentissage.

Avant d'entrer dans le détail des éléments constitutifs de la communauté, rappelons-en la définition, telle que fournie par Garrison en 2007 : une communauté d'apprentissage est "un groupe d'individus qui sont engagés de manière collaborative dans un échange et une réflexion déterminés et critiques, pour construire le sens et confirmer la compréhension mututelle" ("a group of individuals who collaboratively engage in purposeful critical discourse and reflection to construct meaning and confirm mutual understanding". On comprend donc que "l'apprentissage" qui est le but poursuivi implique une "communauté" aux caractéristiques particulières.

### ****Trois dimensions essentielles****

Une communauté d’apprentissage efficace repose sur trois éléments constitutifs majeurs : la dimension de l'enseignement, la dimension sociale et la dimension cognitive. Ce modèle est directement repris de Garrison :



**La dimension de l'enseignement** englobe la conception, la facilitation et le guidage des processus cognitifs et sociaux vers des résultats significatifs en termes d'apprentissage. L'enseignant d'une part, le tuteur de l'autre, sont les "chefs d'orchestre" chargés d'assurer la solidité de cette dimension.

**La dimension sociale** est le résultat de trois éléments :

1. Le contexte social, qui résulte des choix réalisés en matière de communication (formelle / informelle), d'ambiance (neutre / chaleureuse), de contacts (faciles / difficiles).
2. L'interactivité, qui est plus ou moins importante et facile, selon les outils mis à disposition (forums, chats, possibilité de voir qui est en ligne, etc.).
3. La confiance, qui est assurée lorsque les participants ont la garantie de la confidentialité des propos et de la sécurisation de leurs sessions.

**La dimension cognitive** touche au processus d'apprentissage et à son organisation. Selon Wilcox, l'apprentissage dans une communauté passe le plus souvent par quatre étapes :

1. Tout d’abord, **un événement déclencheur** (une question, un problème à résoudre) est proposé à l’ensemble des apprenants.
2. Ensuite, ceux-ci passent **au stade de l'exploration** où ils partagent entre eux des connaissances, font du remue-méninge, etc.
3. Par la suite, **ils synthétisent** leurs discussions et explorations pour trouver une solution.
4. Solution qu’ils soumettent lors de l'ultime phase, **la résolution** du problème.

 Si c'est bien l'enseignant qui initie cette dimension cognitive, elle ne prend sa pleine mesure qu'avec l'activité volontaire, collaborative et orientée des apprenants.

### ****L'animation de la communauté au fil du temps****

 Si ces trois dimensions sont d'une importance égale pour qu'une communauté d'apprentissage fonctionne bien, leur importance relative varie au fil du temps : la dimension sociale est privilégié lors de la mise en place de la communauté, afin que les apprenants nouent des liens entre eux et avec les encadrants. La dimension de l'enseignement prend ensuite toute son importance, afin de programmer les contenus et productions demandées et d'élaborer des règles de fonctionnement. La dimension cognitive enfin s'installe dans la communauté, lors de la réalisation des tâches et de la résolution des problèmes posés.

Y a t-il un nombre idéal de participants à de telles communautés d'apprentissage ? Probablement pas, dit Wilcoxon, mais il avance le nombre de 15 personnes lors des discussions en grand groupe, et les chiffres de 4 à 6 personnes pour les travaux en petits groupes.

Au fil du temps (car une communauté d'apprentissage a besoin de temps pour s'épanouir), les rôles impartis aux différents acteurs changent : les enseignants et tuteurs sont d'abord des modérateurs des échanges sociaux, aident ensuite à construire les règles et finalement se contentent de fournir aux apprenants des défis à relever. Les apprenants de leur côté ont d'abord un rôle d'observateurs passifs avant de devenirs acteurs principaux du dispositif en collaborant pour la résolution des problèmes et peuvent ensuite initier eux-mêmes de nouveaux défis.

Cet article offre des points de repère intéressants aux personnes souhaitant mettre en place une communauté d’apprentissage. Cependant, comme le dt Kevin Wilcoxon, il ne s’agit pas d’un modèle au sens strict du terme. Wilcoxon ouvre d'ailleurs son article avec quelques exemples d'enseignants ayant créé des communautés d'apprentissage fort différentes les unes des autres, adaptées à leur discipline, à leurs objectifs d'apprentissage et aux caractéristiques des apprenants.

"[Building an online learning community](http://www.learningsolutionsmag.com/articles/761/building-an-online-learning-community)", Kevin Wilcoxon, Learning Solutions Magazine, 3 octobre 2011.

# Article 6 Du collectif d'apprenants à la communauté d'apprentissage

Créé le vendredi 26 novembre 2010  |  Mise à jour le vendredi 18 novembre 2011

<http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/5519/collectif-apprenants-communaute-apprentissage/#.U_Qv76NKTTU>

Dans une récente livraison de Thot Cursus, nous consacrons un [article](http://www.cursus.edu/?module=document&type=1&uid=71821&division=6) à la mise en place d'une communauté de pratique virtuelle dans le cadre de la formation à distance. Nous revenons cette semaine sur le même sujet à la faveur des [résultats](http://isdm.univ-tln.fr/PDF/isdm18/36-isckia-delalonde.pdf) (.pdf) d'une recherche publiés dans la revue [ISDM](http://isdm.univ-tln.fr/) (Information, Savoirs, Décisions & Médiations). Cette recherche, qui a porté sur un groupe d'étudiants à distance de l'University of Central Florida, vise à analyser le dispositif technico-pédagogique dans l'optique de mettre en exergue ses dysfonctionnements.

**Les dysfonctionnements**

Le premier dysfonctionnement constaté porte sur le forum de discussion aménagé sur la plate-forme de formation. Selon les observations réalisées, ce forum n'est pas exploité efficacement. Très peu de messages y sont laissés et les rares échanges portent sur les exercices.

Deuxième constatation sur la teneur même des messages. Ces derniers sont redondants c'est-à-dire que des questions déjà postées dans le forum reviennent ou des questions dont les réponses figurent dans la Foire Aux Questions (FAQ) sont posées à nouveau.

Enfin, des entretiens avec les étudiants, il ressort l'absence d'un esprit d'appartenance à un groupe. "Concrètement, nous apprend l'étude, les étudiants n’utilisent que très rarement l’aide fournie par les autres membres de leur groupe et sortent du cadre institutionnel pour trouver des réponses à leurs questions en sollicitant des parents ou des d'amis".

**Les raisons**

Plusieurs raisons peuvent être avancées pour expliquer ces dysfonctionnements. Les auteurs de l'article le signalent. Cependant, ils mettent l'accent sur les faiblesses du scénario pédagogique et du dispositif technique à générer une communauté d'apprentissage à partir du collectif d'apprenants.

La communauté d'apprentissage étant définie comme "un groupe d'élèves et au moins un éducateur qui, durant un certain temps et animés par une vision et une volonté communes, poursuivent la maîtrise de connaissances, d'habiletés et d'aptitudes".

En l'espèce, cette communauté d'apprentissage n'existe pas. Toutefois, "des communautés se sont créées en marge non seulement du dispositif pédagogique, mais aussi du dispositif technique prévu initialement".

**Les solutions**

Pour remédier à ces dysfonctionnements, l'étude propose la mise en oeuvre du modèle de "caring", revu et augmenté, en quatre étapes :

1. Awareness ou la mise en évidence de la présence sociale. La plate-forme doit être muni d'un compteur présentant des informations sur les personnes connectées.
2. Receiving ou l'attention. Il s'agit pour tous les apprenants de renseigner leur profil, leurs domaines de compétences ainsi que les sujets sur lesquels ils aimeraient de l'aide.
3. Responding ou la réponse. Le dispositif technique doit faciliter les échanges entre les apprenants et présenter des informations sur l'interactivité des membres et la qualité de leurs contributions. Les étudiants lurkers c'est-à-dire silencieux doivent être identifiables.
4. Remaining ou la récompense des étudiants les plus dynamiques.

L'étude précise tout au moins que la mise en oeuvre du "caring" n'est qu'une proposition en cours d'implémentation et donc n'a pas encore fait ses preuves. Le point capital de cette proposition, en revanche, est de resserrer les liens entre les apprenants de sorte à susciter chez eux une forte motivation pour et dans la formation.

Télécharger : [Communautés d'apprentissage : une nécessité dans les dispositifs d'e-formation](http://isdm.univ-tln.fr/PDF/isdm18/36-isckia-delalonde.pdf) (.pdf)

# Article 7 Comment construire une communauté d'apprentissage

Créé le mardi 10 juillet 2012  |  Mise à jour le mercredi 26 septembre 2012

<http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/18488/comment-construire-une-communaute-apprentissage/#.U_Qu-aNKTTU>

Etudier seul ou en groupe, faire preuve d'autonomie ou bénéficier d'un accompagnement, alterner les formes d'apprentissages, autant de modes de fonctionnement qui sont conditionnés par les objectifs et les finalités de l'apprentissage mais qui conditionnent eux-mêmes les choix pédagigiques et techniques de formation. Mais dans un environnement social marqué par la prédominance de l'interaction favorisée par les outils technologiques participatifs, peut-on assurer que les apprenants se constituent plus facilement en communautés et que le travail collectif, collaboratif ou participatif trouve les conditions favorables à son développement ?

**Du groupe à la communauté**

Dans un billet de blogue intitulé [Comment passer du groupe à la communauté ?](http://isabellequentin.wordpress.com/2012/05/31/comment-passer-du-groupe-a-la-communaute/), Isabelle Quentin, consultante en freelance,  analyse les modèles permettant de repérer l’émergence d’une communauté à partir d’un groupe. Dans ce cas spécifique, il s'agit d'un groupe d'enseignants.

Entre la formation de l'identité du groupe et l'établissement des normes d'interaction, le discernement et la négociation des différences, la conjugaison de la responsabilité collective avec le développement des maitrises individuelles, le sens communautaire émerge progressivement mais n'est pas nécessairement totalement confirmé car un corps de métier ou autre obéit à des mécanismes autrement plus complexes. Former une communauté nécessite de s’investir dans un travail intellectuel mais aussi social. Ce travail social demande d’acquérir de nouvelles formes de leadership plus distribuées et moins formelles et de pouvoir s’exprimer sans crainte de la honte ou de la censure. Et l'auteure de préciser que les facteurs à développer pour créer une communauté à partir d’un groupe d’enseignants en contexte sont les suivants:

* La construction d’identités individuelle et collective par les membres du groupe
* La sélection spontanée des membres en fonction de leur volonté d’adhérer au projet de la communauté
* Une longévité suffisante pour laisser le temps aux membres de s’acculturer aux règles et aux valeurs de la communauté
* La forte implication des membres autour du projet de la communauté
* La mise en place d’échanges réciproques entre les membres
* Le partage explicite des pratiques professionnelles
* La participation périphérique doit être encouragée et considérée comme légitime
* La mise en œuvre de modalités de gestion des connaissances

**Des outils et des pratiques**

Quand la technologie s'en mêle, souvent et en toute sincérité, on croit que l'utilisation d'outils participatifs induira "naturellement" la participation des utilisateurs, apprenants de formation initiale ou continue. Mais rien ne sert de s'outiller à outrance si derrière l'effort d'équipement, il n'y a pas de formation sur mesure ou d'engagement moral et institutionnel autour de projets intégrateurs. Et c'est une expérience qui se construit sur la durée, avec des procédures réfléchies, appliquées avec l'adhésion du groupe qui en bénéficie. C'est à ce prix que l'on peut parler de communauté d'apprentissage.

Une expérience rapportée dans un article très justement intitulé : [La pédagogie de « l’obstinage » dans une classe ultratechnologique](http://www.infobourg.com/2012/04/09/la-pedagogie-de-%C2%AB-l%E2%80%99obstinage-%C2%BB-dans-une-classe-ultratechnologique/) montre que les techniques d'animation d'un groupe autour de projets et de pratiques restent toujours décisives, que l'on use de technologies de pointe ou non. Reste toutefois que l'ampleur et la qualité des résultats sont décuplées par l'apport des outils utilisés.

Une trentaine de jeunes de première secondaire de l’école Dalbé-Viau, à Lachine (Québec) forment donc une [classe techno](http://www.infobourg.com/2011/11/17/la-classe-la-plus-techno-au-pays/) bénéficiant de six tableaux blancs interactifs pour le groupe, un ordinateur portable par élève et du mobilier adapté. Les responsables disent  privilégier une approche interactive et collaborative. « J’appelle ça la pédagogie de l’obstination, explique M. Durocher. Les élèves négocient et construisent ensemble, ils doivent pousser leur raisonnement et convaincre les autres, se justifier constamment. En face d’une tâche, ils doivent en arriver à un consensus. » Le rôle de l’enseignant dans cette approche est de susciter les conflits cognitifs pour éviter qu’un leader décide de tout et que les autres n’osent exprimer leur désaccord. Un projet intégrateur (réalisation d’une émission de radio) et plusieurs projets interdisciplinaires marquent l’année de ces élèves.

Afin que la technologie soit utilisée et maitrisée à bon escient, il faut prendre le temps de s'en imprégner : deux cours d’informatique par cycle de neuf jours, sont donnés le matin à 7 h 30. On a bien sûr un retour sur investissement car les notions techniques serviront à réaliser les prochaines activités proposées par les  enseignants. L’admission au programme n’est pas basée sur les connaissances, mais bien sur l’aptitude au travail d’équipe et la motivation.

On n'insistera donc jamais assez sur l'accompagnement adapté de tout projet de groupe et ce par la formation, le suivi, les activités d'apprentissages motivantes et assurant l'équilibre entre l'individuel et le collectif pour arriver à tisser progressivement une communauté d'apprentissage, quel que soit le statut professionnel et social des membres.

# Article 8 Création et animation d'une communauté de pratique virtuelle

Créé le mardi 23 novembre 2010  |  Mise à jour le mercredi 18 juillet 2012

<http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/10007/creation-animation-une-communaute-pratique-virtuelle/#.U_QwVKNKTTU>



Selon [Lave et Wenger](http://www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm), à qui l'on doit le terme, une "**communauté de pratique**" est un groupe de personnes qui se rassemblent afin de partager et d'apprendre les uns des autres, face à face ou virtuellement.

Plusieurs termes sont utilisés de nos jours pour désigner des réalités proches. Il s'agit entre autres de : communauté d’intérêts, communauté stratégique de résolution de problèmes, réseau ou communauté du savoir, communauté d’apprentissage, communauté en ligne, communauté apprenante, etc.

Les communautés de pratique peuvent naître de façon spontanée comme elles peuvent être créées intentionnellement. En formation à distance, pour tirer un meilleur parti de la communauté de pratique, il convient de la créer de toutes pièces. A cet effet, l'Université de Montréal propose un [scénario pédagogique](https://wiki.umontreal.ca/pages/viewpage.action?pageId=78512962) de mise en place d'une communauté en ligne en cinq étapes. Lequel scénario synthétise la démarche proposée par le Centre francophone d'informatisation des organisations (CEFRIO) dans son Guide de mise en place et d'animation de communautés de pratiques intentionnelles.

**Les étapes**

1. La décision : le lancement de la communauté doit se faire sur la base d'un thème important partagé par un réseau embryonnaire ou potentiel de membres. Dans la phase de la décision, s'assurer que les membres de la communauté de pratique en gestation trouvent une valeur tangible pour eux-mêmes à appartenir à cette communauté.
2. La planification : elle touche à la validation d'une bonne thématique pour la communauté, au partage de rôles et de responsabilités.
3. L'outillage : à cette étape, il s'agit de choisir la plate-forme devant héberger la communauté de pratique virtuelle. Un wiki, un blog, un réseau social... peuvent être mobilisés pour la cause.
4. Le lancement : comme son nom l'indique, cette quatrième étape vise à mettre en route le projet de communauté de pratique. C'est au cours de cette phase que s'opère le recrutement des nouveaux membres et s'organisent des activités de nature mobilisatrice.
5. L'animation : dernière étape, somme toute primordiale, la survie de la communauté de pratique en dépend. Chacun doit y jouer pleinement son rôle. La plus grande responsabilité repose ici sur l'animateur de la communauté.

**Les types de communauté de pratique**

On distingue trois types de communauté de pratique :

1. une communauté de pratique thématique dont le point central est le bénéfice que retire les membres individuellement du fait de la mutualisation ;
2. une communauté de pratique d'innovation dont les membres mettent leurs connaissances en commun pour être plus efficaces ;
3. une communauté de pratique projet pour réaliser un projet commun.

Quel que soit le type retenu, dans une situation de formation à distance, une communauté de pratique sera particulièrement utile  "pour privilégier la formation en groupe, la collaboration entre pairs et pour intégrer le compagnonnage entre pairs expérimentés et pairs novices."

Ce mode de travail peut être aussi employé par une catégorie d'acteurs de la formation à distance, à l'image de [t@d](http://www.tutoratadistance.fr/" \o "S’ouvre dans une nouvelle fenêtre." \t "_blank) qui regroupe les tuteurs à distance.

[Travailler, apprendre et collaborer en réseau](http://www.aradel.asso.fr/fichier/bibliotheque/travailler%20apprendre%20et%20collaborer%20en%20reseau_1ere%20partie_20062201044562961323368891109750785.pdf). CEFRIO, 2005.

Remarque juillet 2012 : le lien de téléchargement direct sur le site du CEFRIO ne fonctionne plus. le lien ci-dessus vous permet néanmoins de télécharger le guide, à partir d'un autre site.

# Article 9 Comment apprend-on dans les communautés en ligne ?

Créé le lundi 30 août 2010  |  Mise à jour le vendredi 18 novembre 2011

<http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/5456/comment-apprend-dans-les-communautes-ligne/#.U_QwyqNKTTU>



L'institut pour les études de prospective technolgique (Institute for Prospective Technological Studies, [IPTS](http://ipts.jrc.ec.europa.eu/)), institut membre du Joint Research Centre (JRC) de la Commission européenne, a publié un rapport intitulé **L'innovation pédagogique dans les nouvelles communautés d'apprentissage** (Pedagogical Innovation in New Learning Communities, en anglais seulement), qui rend compte de l'étude approfondie de douze communautés d'apprentissage en ligne.

L'objectif de ce travail était de vérifier qu'il y avait bien apprentissage dans ces communautés, d'identifier les modalités de l'apprentissage, et d'émettre des recommandations pour le transfert des modalités spécifiques d'apprentissage à l'oeuvre dans ces communautés vers les secteurs formels de l'éducation et de la formation professionnelle.

### On apprend...

Pour ce faire, les auteurs du rapport ont sélectionné douze communautés en ligne, dont trois seulement affichent l'apprentissage et l'acquisition de savoirs parmi leurs objectifs principaux. Néanmoins, les auteurs l'affirment d'entrée de jeu : on apprend effectivement dans toutes ces communautés, classées en quatre catégories :

- Communautés encadrées par une institution d'éducation ou de formation (ex : groupe Time after Time d'[eTwinning](http://www.etwinning.net/fr/pub/index.htm" \o "S’ouvre dans une nouvelle fenêtre." \t "_blank)),

- Communautés orientées vers de la production (ex : [Il Cantiere](http://biasco.ch/wiki/index.php5/Cantiere:Progetti), communauté animant un wiki  qui propose des tutoriels et documents divers permettant de réaliser des vidéos) ,

- Communautés rassemblant les membres autour d'un centre d'intérêt spécifique (ex : [Muxlim](http://muxlim.com/" \o "S’ouvre dans une nouvelle fenêtre." \t "_blank), communauté assurant la promotion d'un style de vie propre aux Musulmans, loin des stéréotypes touchant à cette population),

- Communauté de type réseau social (ex : [Experience Project](http://www.experienceproject.com/" \o "S’ouvre dans une nouvelle fenêtre." \t "_blank), réseau social mettant en relation des personnes qui souhaitent partager certaines de leurs expériences de vie, pour que cela soit utile aux autres), sans centre d'intérêt particulier.

### ... Mais comment ?

La grande question, c'est : comment apprend-on ?

A ce niveau, le rapport fournit des éclairages très intéressants, notamment pour tous ceux qui souhaitent faire vivre une communauté d'apprentissage en ligne :

- Les membres de la communauté apprennent majoritairement de manière **informelle**, et de manière **inattendue**. Ceci est vrai même dans les communautés animée par un organisme d'éducation ou de formation, dont l'acquisition de savoirs et de savoirs faire constitue le but avoué.

- Les membres de la communauté apprennent au travers des **interactions** entre pairs, bien plus qu'en dialoguant avec un « expert » désigné comme tel. Il s'agit là d'apprentissage majoritairement **collaboratif**, construit sur une multitude d'interactions et non pas sur un système de question / réponse unique.

- L'apprentissage vient de la capacité des membres de la communauté à **faire des liens**, des connexions entre les sujets et à transférer les apports de l'expérience des autres sur les leurs.

- L'apprentissage est facilité par l'existence d'un **intérêt commun** aux membres de la communauté, que celui-ci soit personnel ou professionnel. A charge alors pour les animateurs de la communauté de savoir maintenir cet intérêt, ouvrir de nouvelles voies.

- L'apprentissage est également facilité par l'**ouverture** de chaque membre au changement, à l'innovation et à la création. L'effacement des barrières géographiques propre aux communautés virtuelles permet aux membres d'interagir avec des personnes très éloignées, culturellement et physiquement, d'eux-mêmes, et ainsi d'élargir son propre champ de références.

- L'apprentissage vient de l'**engagement** des membres dans la vie de leur communauté, engagement lui-même sous-tendu par le sentiment de progresser, de **renforcer ses capacités**(empowerment) et la prise de responsabilités.

- L'apprentissage intervient sur des champs spécifiques (qui vont, dans le cas des communautés analysées, du montage vidéo à la microbiologie en passant par l'administration publique), mais aussi et surtout sur des **compétences transversales** telles que l'ouverture et l'expression culturelles, la tolérance, le respect des autres, la capacité à animer un processus démocratique.

En conclusion, les auteurs du rapport soulignent que les modèles pédagogiques traditionnels ne sont pas radicalement remis en cause dans les communautés virtuelles d'apprentissage, mais que celles-ci créent de nouveaux équilibres entre enseignement et apprentissage d'une part, entre connaissances structurées pré-existantes et connaissances nouvelles créées collectivement d'autre part.

### Pour une intégration des communautés dans les dispositifs traditionnels d'enseignement

Ils recommandent fortement l'intégration de communautés d'apprentissage aux dispositifs traditionnels d'éducation et de formation, soulignant la grande efficacité des modèles d'apprentissage qui y sont développés : « L'interaction entre pairs et le renforcement des capacités individuelles sont les clés de l'accroissement de l'apprentissage et du plaisir d'apprendre » (p. 8). De plus, la diversité des membres, de leurs systèmes de références, modes de pensée et styles de vie favorise la créativité et l'innovation et permet d'acquérir des compétences sociales transversales.

A charge pour l'institution de s'assurer de la capacité de chacun à tirer le meilleur parti des sources d'apprentissage au sein d'une communauté, tant au niveau cognitif (apprendre à apprendre, savoir faire des associations, liens, connexions, comparaisons...) qu'au niveau technique (habiletés TIC suffisantes pour utiliser tous les outils proposés).

Ce rapport a le grand mérite d'approfondir et de clarifier, en se basant sur une méthodologie d'analyse rigoureuse, ce que l'on ressent lorsque l'on est soi-même membre d'une communauté virtuelle d'apprentissage : on y apprend une foule de choses, souvent sans l'avoir vraiment cherché, ce qui nourrit l'envie de s'engager davantage et de progresser. Mais le potentiel d'apprentissage d'une communauté dépend avant tout de ses membres, de leur capacité à faire du sens à partir d'éléments disjoints et à proposer en permanence de nouveaux sujets maintenant l'intérêt du groupe, sous la supervision bienveillante et de plus en plus discrète, à mesure que la communauté se structure, d'animateurs soucieux de ne laisser personne au bord de la route.

[Pedagogical Innovation in New Learning Communities](http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC59474.pdf) (pdf) Stefania Aceto, Claudio Dondi, Paola Marzotto pour JRC – IPTS, 2010

Illustrations : capture d'écran du site eTwinning.net

# Article 10 Créer une communauté d'apprentissage en ligne, d'accord. Mais ensuite ?

Créé le lundi 22 février 2010  |  Mise à jour le mercredi 7 décembre 2011

<http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/9847/creer-une-communaute-apprentissage-ligne-accord/#.U_QxL6NKTTU>



Ceux qui pensent que la classe n'est pas le seul espace pour enseigner et apprendre, qui se sentent suffisamment autonomes pour s'affranchir des méthodes et des programmes, se posent bien des questions sur les façons de s'organiser.

Pourquoi pas une communauté d'apprentissage ?

Les communautés d'apprentissage ont le vent en poupe : on connait quelques outils qui permettent de les créer facilement en ligne. C'est le cas de [**Ning**](http://www.ning.com/), fort célèbre. Pour l'enseignant, la prise en main de cet outil gratuit est un premier pas, mais l'essentiel est bien entendu de savoir quoi en faire.

Deux documents se répondent sur ce point de méthode et nous pouvons interroger les limites de l'un à la lumière de l'autre.

## Des conseils de bon sens

Le premier, [Comment construire une communauté : 10 conseils utiles](http://ru3.com/luc/tag/reseaux-sociaux/comment-construire-une-communaute-10-conseils-indispensables.html?utm_source=feedburner&utm_medium=feed&utm_campaign=Feed%3A+Ru3+%28RU3+%3A%3A+Tentatives+d%27intelligence+collective%29), créé par Luc Legay, passe en revue les points incontournables qui ont trait à la gestion et à l'animation d'une communauté. On retrouve en fait toutes les bonnes procédures classiques en usage dans la communication et le marketing.

Une fois un groupe constitué, les objectifs de la communauté clairement définis, il est impératif de les afficher de manière la plus frappante possible. Le choix du slogan qui accompagne une communauté est important : c'est son image de marque.  
Il faut aussi savoir jouer sur des facteurs de motivation qui sont assez communs : désir de privilèges, d'invitations, de réductions... Une communauté doit être animée, il faut qu'elle bénéficie d'un "facilitateur" qui ne peut en aucun cas l'utiliser comme outil de promotion personnelle. La communauté doit être suffisamment ouverte pour déléguer à chacun le soin de diffuser l'information et l'on sait que c'est la force des nouveaux outils justement que de donner cette capacité d'écho.

Autre point important : les profils. C'est à partir de chaque personne que la communauté se construit ; chacune d'elle l'alimente et attend en retour une reconnaissance du groupe.  
Ainsi toute participation, toute contribution doit être mise en évidence, valorisée.   
Enfin et surtout, la communauté doit "favoriser les connections dans la vraie vie" et c'est cette passerelle qui lui donne son dynamisme.

Le second document est plus précis et concret. Sur son blog [Réseau pensant](http://reseaupensant.net/) Thomas Laigle met en ligne le diaporama de la présentation réalisée lors du Séminaire SAEL en Novembre 2009 : "[Animer et faire vivre une communauté en ligne d'enseignants](http://reseaupensant.net/post/Animer-et-faire-vivre-une-communaut%C3%A9-en-ligne-d-enseignants-S%C3%A9minaire-SAEL%2C-CIEP)".  
Il y distingue trois niveaux d'organisation : le groupe, la communauté et le réseau. La hierarchie, la structure, et la stabilité des groupes s'opposent à l'horizontalité, l'aspect informel et l'évolutivité des communautés.   
Il insiste sur le fait que chaque membre doit tirer des bénéfices proportionnels au temps qu'il consacre à la communauté, que ces bénéfices soient professionnels, économiques, intellectuels ou moraux.

Il ajoute une dimension très importante, absente de l'analyse de Luc Legay : le culturel.

Dans le domaine de l'éducation, et plus particulièrement de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, c'est un facteur considérable, assez peu envisagé : les cultures éducatives ont un poids certain dans les difficultés et il faut en tenir compte dans le choix des outils. Les communautés d'appentissage ont peut-être plus de mal à se diffuser en France par exemple, parce qu'elles impliquent des pratiques contraires à la tradition de cloisonnement des disciplines, des niveaux, des classes, des programmes.

Cet aspect culturel est manifeste dans tous les sites qui promeuvent avec un enthousiasme proche de l'évangélisme les communautés Web 2.0, comme [Les explorateurs du web](http://explorateursduweb.com/blog/flux). Pour qui n'est pas familier avec la culture nord-américaine,  les codes et les pratiques d'activisme comme on peut le voir avec les Barcamp (badges, [tee-shirts](http://explorateursduweb.spreadshirt.fr/), règlements et chartes, top 10 et récompenses) ne sont pas transparents et naturels, à moins d'avoit fait partie de camps de scouts ou d'avoir travaillé chez  Mac Do !

## A l'épreuve des faits

Observons quelques communautés d'apprentissage en FLE par exemple à la lumière de ces recommandations : celle de Lille 1 : **[Foreigners in Lille](http://foreignerinlille.ning.com/" \o "Foreign in Lille – S’ouvre dans une nouvelle fenêtre." \t "_blank)** est très connue.

Elle semble très bien fonctionner et elle applique les recommandations mentionnées plus haut : son objectif est assez précis "Site des étrangers francophones de Lille et d'ailleurs- Pratique du Français"; elle est à la fois ancrée dans une institution et dans un territoire  mais cherche à s'ouvrir le plus possible ; en effet, des "extérieurs" francophones, non étudiants sont acceptés dans la communauté). Aucune trace d'incitations quelconques à la participation cependant : il semble que le moteur de la communauté soit l'équipe pédagogique, inclue dans l'économie du dispositif, payée et valorisée.

Mais l'outil communautaire, en FLE comme dans d'autres domaines, peut aisément être utilisé à des fins personnelles. On regrettera alors les pratiques qui relève de la goujaterie pure et simple, comme celle qui consiste à aller se servir sur d'autres sites en se faisant ensuite passer pour le créateur de la ressource...

Ce qui fait défaut à une approche "entrepreneuriale" des communautés, c'est avant tout la réalité de l'expérience commune qui doit fonder l'initiative. On le voit très bien pour la communauté [Le portail des DNL francophones](https://sites.google.com/site/dnlfrancophones/) : elle est à la fois l'héritage de nombreuses années de pratique de partages sur internet (Carmen Vera travaille, produit, enseigne et forme des professeurs depuis longtemps dans le domaine des langues), elle représente aussi l'évolution logique d'un rapport assez ouvert aux TIC des enseignants en Espagne.

Il manque donc un élément dans ces conseils très généraux : faites en sorte que le noyau de votre communauté ne soit pas un produit de génération spontanée mais l'expression de relations solides (qu'elles soient physiques ou virtuelles) qui existaient déjà avant elles.

"Rien ne se crée, rien ne se perd, tout se transforme" : Cher [Anaxagore](http://fr.wikipedia.org/wiki/Anaxagore), vous n'aviez pas tort!

# Article 11 Processus ou résultat, lequel est prioritaire en apprentissage collaboratif ?

Créé le mardi 24 mars 2009  |  Mise à jour le mercredi 20 juin 2012

<http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/958/processus-resultat-lequel-est-prioritaire-apprentissage/#.U_QxhKNKTTU>

En 2009 dans son [épisode n°26 de Réseau TIC](http://ntic.org/reseau-tic/episode-26-decouverte/), la Vitrine Technologie-Education traite de l'apprentissage collaboratif et des enjeux qu'il soulève.

L'apprentissage collaboratif est cet apprentissage centré essentiellement sur les interactions de groupe, rendu possible par les technologies. Par opposition à une classe dont la composition est en général arbitraire, la communauté d'apprentissage collaboratif rassemble des apprenants regroupés autour d'affinités et de besoins communs. De plus, l'apprentissage collaboratif propose une structure souple et ouverte avec des rapports égalitaires entre apprenants, concepteurs et formateurs, qui agissent comme accompagnateurs contrairement à l'apprentissage classique dans lequel la structure de l'activité pédagogique est imposée par le formateur.

**Démarche ou finalité ?**

Ce modèle renforce le caractère social de l'apprentissage et valorise le partage. Cependant ses tenants et aboutissants ne font pas toujours l'unanimité. En Europe, dans ce type d'apprentissage l'accent est mis sur le processus, le raisonnement et la pensée. Les élèves confrontent leurs idées, réfléchissent à plusieurs et font preuve d'esprit critique. Pour les Américains, le processus n'est pas aussi important que le résultat. Ceux-ci privilégient plutôt le produit final.

Deux adages pour illustrer ces divergences de vue. Chi va piano, va sano, qui va sano va lontano ; dont la traduction littérale est « Qui va doucement va sainement, qui va sainement, va loin ». Autrement dit priorité à la démarche. Et pour conforter la position américaine on dira, « peu importe le flacon, pourvu qu'on ait l'ivresse ! ».

Quoiqu'il en soit, l'apprentissage collaboratif soulève de nouveaux enjeux indépendants des approches pédagogiques retenues. Il s'agit notamment du pré-requis d'habileté à la coopération, de la qualité des interactions entre l'individu et le groupe, et du contrôle de l'apprenant sur son apprentissage.

En définitive, ce ne sont pas les technologies et les médias utilisés qui comptent en apprentissage collaboratif, mais plutôt la pédagogie qu'on applique en utilisant les environnements d'apprentissage.

Les épisodes de Réseau TIC sont en baladodiffusion téléchargeables sur le site de la Vitrine Technologie-Education avec un document d'accompagnement.

[L’apprentissage collaboratif](http://ntic.org/reseau-tic/episode-26-decouverte/), La vitrine technologie-éducation, mars 2009

# Article 12 Coopératif ? Collaboratif ? : ambiguïté des modalités d’apprentissages collectifs

lundi 1er juillet 2013   
par  [Jean Heutte](http://jean.heutte.free.fr/spip.php?auteur1) http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article194

Concernant les modalités pédagogiques ainsi que les activités collectives destinées à favoriser les apprentissages, il nous semble parfois percevoir un usage excessif (et parfois surfait) du terme collaboration par les concepteurs de dispositifs techniques.

Nous relevons que l’acronyme TCAO[[i]](http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article194" \l "_edn1) est plus souvent associé à *coopératif* et que l’ACAO[[ii]](http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article194" \l "_edn2) est plutôt associé à *collaboratif*. Cependant, dans la littérature scientifique française, notamment celle concernant la formation à distance via les réseaux numériques, la confusion est de mise et progressivement *coopératif* et *collaboratif* ont été permutés : il faut reconnaître que l’usage ne donne pas à *coopération* et à *collaboration* des sens stables toujours clairement différenciés[[iii]](http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article194" \l "_edn3). Selon Pène (2005, p. 144), préférer *coopération* revient à la mise en valeur du résultat au détriment du process. Cependant, si les deux termes sont abondamment utilisés dans la littérature, très souvent *collaboratif* revêtait plusieurs acceptions (ex : Dillenbourg[[iv]](http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article194" \l "_edn4), 1999 ; Henri & Lundgren-Cayrol[[v]](http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article194" \l "_edn5), 2001 ; Godinet[[vi]](http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article194" \l "_edn6), 2007, cités par Thibert, 2009). Cette difficulté à le définir est parfois source de confusion. De plus, certains écrits ne distinguent pas toujours de manière claire ce qui relève du *collaboratif* de ce qui relève du *coopératif* (Thibert, 2009).

Selon nous, la distinction entre *coopératif* et *collaboratif* s’opère en distinguant les relations qu’entretient chaque individu avec les membres du groupe (notamment le niveau d’interdépendance), sa responsabilité par rapport aux actions, sa capacité à influer sur la définition et l’enchaînement des actions permettant d’atteindre l’objectif assigné au groupe.

Sur la base de l’usage le plus souvent rencontré actuellement dans la littérature, nous en avons proposé les définitions suivantes (Heutte, 2003) :

* - Le *mode coopératif* résulte d’une division négociée (rationalisée) *a priori* d’une tâche en actions qui seront attribuées (réparties) entre des individus qui vont agir de façon relativement autonome. Les interactions se limitent à l’organisation, la coordination et le suivi de l’avancement (souvent sous la responsabilité d’un individu chargé de s’assurer de la performance individuelle de chacun). La responsabilité de chacun est limitée à garantir la réalisation des actions qui lui incombent : c’est la concaténation progressive et coordonnée du fruit de l’action de chacun qui permet d’atteindre l’objectif (exemple : construire une maison).
* - Dans le cas d’un *travail collaboratif*, il n’y a pas de répartition des rôles *a priori* : les individus se subsument progressivement en un groupe qui devient une entité à part entière. La responsabilité est globale et collective. Tous les membres du groupe restent en contact régulier, chacun apporte au groupe dans l’action, chacun peut concourir à l’action de tout autre membre du groupe pour en augmenter la performance, les interactions sont permanentes : c’est la cohérence du collectif qui permet d’atteindre l’objectif (exemple : gagner un match de football).

Le mode collaboratif est plus difficile à mettre en œuvre (il ne se décrète pas…) dans la mesure où il implique davantage l’humain : il serait *a priori* favorisé par la présence d’individus capables de « mettre leur ego de côté » (selon l’expression de Csikszentmihalyi « l’ego est dilaté par un type d’action où l’on s’oublie soi-même » (2006, p. 112)). Ceux qui ont eu la chance de connaître au moins une fois dans leur vie ce mode de travail déclarent s’être investis bien au-delà de ce qu’ils avaient envisagé, un peu comme s’ils étaient grisés par le sentiment d’efficacité collective du groupe : ils évoquent le sentiment d’avoir été portés par une sorte d’euphorie qui favorisait implication et concentration tout en faisant perdre la notion du temps (Heutte, 2010 ; Heutte & Casteignau, 2006). Cet effet correspond à ce que Csikszentmihalyi appelle le *Flow* : état en grande partie lié aux émotions ressenties par celui qui vit une expérience optimale (Csikszentmihalyi, 1990).

Quoi qu’il en soit, l’outillage « intelligent » des collectifs repose aussi plus pragmatiquement la question des ressources informatiques, informationnelles et humaines pour apprendre (Heutte, 2002b). Ainsi, les environnements de travail et de formation destinés à favoriser la compréhension et l’élaboration collective de connaissance doivent nécessairement *a minima* s’articuler autour de :

* - la mise en réseau physique (ce que nous proposons de résumer dans le *hardware*…) : l’aménagement numérique des territoires et des organisations, notamment tous les aspects des systèmes d’informations, les infrastructures et services (informatiques et réseaux), les normes et standards, l’interopérabilité, permettant d’en assurer la meilleure disponibilité possible … ;
* - la mise en réseau de médias numériques (ce que nous proposons de résumer dans le *software*…) : via la qualité et l’ergonomie d’interfaces permettant un accès à des sources d’information sous la forme d’hypertextes ou d’hypermédias, à des bases de données (internet, intranet, extranet), ou incluant notamment les supports pédagogiques ;
* - la mise en réseau de pairs et d’experts (ce que nous proposons de résumer dans le *humanware*…) : bien que cet aspect puisse être pensé *a priori* dans le dispositif pédagogique ou l’ingénierie de formation, la dimension humaine repose en grande partie sur des dispositions des sujets dont l’identification et la manipulation ne sont pas aisées.

Ainsi, *a priori* aucun dispositif ne peut se prétendre collaboratif (ou coopératif) en tant que tel sans avoir de connaissance réelle des modalités selon lesquelles les apprenants ont effectivement interagi entre eux.

Pour le dire autrement, si le concepteur peut effectivement souhaiter mettre en place une ingénierie de formation favorable (ou défavorable) à l’apprentissage collectif, ce sont les apprenants qui vont réellement choisir d’apprendre selon des modalités coopératives ou collaboratives, au besoin en contournant les contraintes imposées par le dispositif de formation.

[[i]](http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article194" \l "_ednref1) le *travail coopératif assisté par ordinateur (TCAO)* (traduction de *Computer Supported Cooperative Work* *(CSCW)*)

[[ii]](http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article194" \l "_ednref2) l'*apprentissage collaboratif assisté par ordinateur* *(ACAO)* (traduction de *Computer Supported Collaborative Learning (CSCL)*)

[[iii]](http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article194" \l "_ednref3) Selon le Trésor de la Langue Française (TLF) :

- Coopérer : Agir, travailler conjointement avec quelqu'un en vue de quelque chose, participer, concourir à une œuvre ou à une action commune.

*cooperari* « faire quelque chose conjointement avec quelqu'un »

 - Collaborer : Participer à l'élaboration d'une œuvre, contribuer à un résultat

*collaborare* « travailler avec quelqu'un »

 Pène (2005, p. 144) fait par ailleurs remarquer que la seule définition discriminante entre « coopération » et « collaboration » est négative : « collaboration avec l’ennemi », « collaboration avec le gouvernement de Vichy »…

[[iv]](http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article194" \l "_ednref4) « Situation dans laquelle des formes particulières d'interactions entre les personnes sont attendues, qui devraient déclencher des mécanismes d'apprentissage, sans pour autant que ces interactions aient effectivement eu lieu » (Dillenbourg, 1999).

[[v]](http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article194" \l "_ednref5) « L'apprentissage collaboratif est une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. Le formateur y joue un rôle de facilitateur des apprentissages alors que le groupe y participe comme source d'information, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel et comme lieu privilégié d'interaction pour la construction collective des connaissances. La démarche collaborative reconnaît le caractère individuel et réflexif de l'apprentissage de même que son ancrage social en le raccrochant aux interactions de groupe. En fait, la démarche collaborative couple deux démarches : celle de l'apprenant et celle du groupe » (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001)

[[vi]](http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article194" \l "_ednref6) « On parlera de travail ou d'apprentissage collaboratif quand les apprenants ont à résoudre un problème ou à élaborer ensemble une connaissance complexe »

Source :   
Heutte, J. (2011). *La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants  : Complémentarités et contributions entre l’autodétermination, l’auto-efficacité et l’autotélisme* (Thèse de doctorat en Sciences de l’Éducation). Paris Ouest-Nanterre-La Défense [téléchargeable ici](http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article123)

# Article 13 De l’arbre à palabre au MOOC, la dimension sociale de l’autoformation dans les communautés d’apprenance est une constante

<http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article186>

mardi 1er janvier 2013   
par  [Jean Heutte](http://jean.heutte.free.fr/spip.php?auteur1)   
Que ce soit dans la rue, dans les gymnases, les stades… tel Socrate ou dans les actuels laboratoires de recherche de nos universités, en passant par l’arbre à palabre, les différents champs de l'éducation s'inscrivent dans une dynamique de formation tout au long, et tout au large, de la vie. « Cette éducation serait agissante pour vivre d'instant en instant un quotidien constitué d'une succession de situations qui, à leur tour, construisent l'informel d'une socialisation successive que Claude Javeau appelle "bricolage du social".» (Ranchier-Heutte, 2004, p. 22).

Au Moyen Âge, l’historien, père de la sociologie, Abd al-Rahmân Ibn Khaldûn précise que pour « acquérir la faculté de diriger avec habileté ses études scientifiques, la manière la plus facile d’y parvenir […] serait de travailler à se délier la langue en prenant part à des entretiens et à des discussions scientifiques. C’est ainsi qu’on se rapproche du but et qu’on réussit à l’atteindre. On voit beaucoup d’étudiants qui, après avoir passé une grande partie de leur vie à suivre assidûment les cours d’enseignement, gardent le silence (quand on discute une question scientifique) et ne prennent aucune part à la conversation. Ils s’étaient donnés plus de peine qu’il ne fallait pour se charger la mémoire (de notions scientifiques), mais ils n’avaient rien acquisd’utile en ce qui touche la faculté de faire valoir ses connaissances ou de les enseigner. » (Khaldûn, 1377, p. 444, traduit par Mac Guckin De Slane, 1863, 2e partie p. 335).

Fidèle à l’épistémologie adoptée dans son ouvrage, la *Muqaddima*[1](http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article186" \l "sdfootnote1sym)(1377), Khaldûn résume ainsi sa conception de l’enseignement : « le développement des connaissances et des compétences est atteint par la discussion, l’apprentissage collectif et la résolution des conflits cognitifs par le co-apprentissage[2](http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article186" \l "sdfootnote2sym) ». Ce qui corrobore l’idée selon Johnson et al. (1991, p. 4) que, « Comenius [Jan Amos Komensky] (1592-1670) croyait que les étudiants tireraient bénéfice d'enseigner et d'être formés par les autres étudiants. » (Traduction de Kaplan, 2009, p. 93).

Nous pouvons évoquer des références récentes concernant l’hypothèse centrale de la construction sociale des connaissances au cœur de la psychologie sociale du développement. En effet, celle-ci considère l'interaction sociale comme l'un des éléments clés du développement cognitif de l'individu :

* le *socio-constructivisme* et la *zone proximale de développement* (Vygotsky, 1972),
* l’*apprentissage vicariant* et la *théorie sociocognitive* (Bandura, 1976),
* le *conflit sociocognitif* (Doise & Mugny, 1981),
* l’*apprentissage mutuel* etl’*étayage* (Bruner, 1996)
* …

Dans l’enseignement scolaire, nous pouvons également évoquer :

* le *procédé de l'enseignement mutuel* (Bell, 1786 ; Lancaster, 1798 ; Girard, 1816),
* la *méthode des projets* (Dewey, 1922),
* la *communauté d'enfants* (Claparède, 1946),
* la *méthode de travail libre par groupe* (Cousinet, 1949),
* la *classe coopérative* (Freinet, 1948),
* le *groupe d'apprentissage* (Meirieu, 1984),
* …

Moins prolixe pour ce qui concerne les adultes, « l’intérêt pour la coopération dans l'apprentissage n'est certes pas nouveau. […] La vaste expérience des pédagogues dans le champ de la formation initiale a donné lieu à l'émergence des méthodes amplement décrites et largement étudiées par les chercheurs » (Kaplan, 2009, p. 33), nous pouvons ainsi, par exemple, mentionner :

* *Cercle Littéraire et Scientifique* de Chautauqua fondé par John H. Vincent en 1874 (Kaplan, 2009),
* *le cercle d'étude* (1902, cité par Kaplan, 2009)
* *Student Teams*-*Achievement Divisions*[3](http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article186" \l "sdfootnote3sym) (Slavin*,* 1978),
* *Teams–Games–Tournaments*[4](http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article186" \l "sdfootnote4sym) (TGT) (DeVries & Slavin, 1976),
* *Team-Assisted Individualization*[5](http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article186" \l "sdfootnote5sym) (TAI) (Slavin*,* 1984),
* *Jigsaw*[6](http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article186" \l "sdfootnote6sym) (Aronson, 1978),
* *Small*-*Group Teaching* (Sharan & Sharan, 1976, cités par (Slavin, 1995),
* le modèle *Learning Together*[7](http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article186" \l "sdfootnote7sym) (Johnson, Johnson & Smith, 1991),
* *Problem-Based Learning*[8](http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article186" \l "sdfootnote8sym) (Barrows & Tamblyn, 1980; Des Marchais, 1996),
* *Group investigation*[9](http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article186" \l "sdfootnote9sym) (Fullan, 1991),
* *le réseau d'échanges réciproques de savoirs* (Héber-Suffrin & Héber-Suffrin, 1992),
* *Massive open online course*[10](http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article186" \l "sdfootnote10sym) (MOOC) (Alexander, 2008 ; Cormier, 2008),
* *le travail de recherche et de production collective en ligne* (Heutte, 2010b),
* …

Ce panorama conforte la dimension sociale de l’éducation. Il appelle aussi un complément d’investigation concernant ce qui pourrait être de prime abord perçu comme une contradiction. Car même si cela ne peut jamais être effectué « *sans les autres* », Carré (2005) rappelle aussi, et surtout, que pour autant *« on apprend toujours seul », puisque la transmission est une illusion (Carré, 2002).* Ainsi, nous semble-t-il nécessaire d’éclairer l’alternance entre les « épisodes autodidactiques » (Cyrot, 2007) et l’apprentissage connecté avec des autres. Cette configuration interroge l’évidence de la nécessité d’un "collectif pour apprendre".

### L’apprentissage connecté entre pairs et experts : où est le "collectif pour apprendre" ?

Dans le contexte d’une société dite "2.0", la capacité pour les individus, comme pour les organisations, d’identifier "qui sait quoi" et de se connecter les uns aux autres pour favoriser la création de nouvelles connaissances est devenue stratégique. Ainsi, les opportunités offertes par les réseaux numériques font la part belle aux compétences favorisant les connaissances connectives de leurs membres. De ce fait, elles bousculent les méthodes et les compétences nécessaires pour décider, pour travailler et pour comprendre "avec des autres". Elles influent aussi sur les frontières des "collectifs pour apprendre". Ce contexte offre à l’évidence un terrain pour la recherche dans le champ de l’autoformation sociale. Cette dynamique est vraisemblablement le moteur des communautés d’apprenance. C’est pourquoi : comprendre le fonctionnement des communautés, c’est comprendre les mécanismes de création de valeur dans la société du savoir.

**Quatre types de communautés peuvent être distingués :**

- *Communautés d’intérêt* : la dissémination de l’information.

Ce type de communauté rassemble des individus qui partagent des idées, des croyances, une cause commune ou simplement une proximité propice à l’échange. Ces communautés sont parfois implicites. Elles constituent de temps à autre des réseaux souterrains de pouvoir. Deux lois expliquent ce "pouvoir" : la loi de Metcalfe, (cité par Glider, 1993) « l’influence d’un groupe augmente au carré du nombre de participants » ou la loi de Reed (1999) partant du principe que les réseaux encourageant la construction de groupes qui communiquent créent une valeur qui croît de façon exponentielle avec la taille du réseau. Ces lois de croissance indiquent comment la connectivité potentielle crée la valeur d’un réseau pour ses usagers. Les communautés d’intérêt sont ouvertes, elles jouent un rôle dans la dissémination d’informations. Par ailleurs, appartenir à plusieurs communautés d’intérêt permet d’être plus réceptif aux signaux faibles annonciateurs d’innovations.

- *Communautés de pratiques* : l’identification des flux de connaissances.

Dans une communauté de pratique les membres s’identifient par des pratiques communes. Ils s’engagent à s’entraider, échanger de l’information, apprendre les uns des autres, construire des relations, partager leurs savoir-faire. La communauté de pratique est informelle et spontanée, mais moins ouverte qu’une communauté d’intérêt. Souvent, les individus doivent être cooptés pour en devenir membre. Ce sont essentiellement les flux de connaissances qui caractérisent les communautés de pratiques.

- *Communautés de projet* : la création collective de valeur.

Une communauté de projet est centrée sur la tâche. Le flux d’information et de connaissance y est important, mais totalement dédié au projet. Il s’agit de délivrer un rendu, un produit ou une prestation, dans un délai alloué. Les acteurs ont un rôle donné. Pour être efficace, une communauté de projet ne peut compter trop de membres. Au-delà d’une dizaine, il est généralement conseillé de créer des échelons intermédiaires. Le nombre 13 est superstitieusement souvent évoqué comme une limite à ne pas dépasser…

- *Communautés épistémiques* : la création collégiale de connaissances.

Une communauté épistémique est centrée sur la connaissance. Elle est constituée d'un nombre restreint de membres reconnus et acceptés, le plus souvent selon un principe de cooptation. Ces derniers travaillent sur un sous-ensemble conjointement défini de questions en lien direct avec la création de nouvelles connaissances (Cowan, David & Foray, 2000). Les membres d'une communauté épistémique acceptent de contribuer ensemble selon une autorité procédurale. Une telle autorité peut se définir comme, « un ensemble de règles ou de codes de conduite définissant les objectifs de la communauté et les moyens à mettre en œuvre pour les atteindre et régissant les comportements collectifs au sein de la communauté » (Cohendet & Diani, 2003, p. 705). Cette structuration autour d’une autorité procédurale est acceptée car elle est essentielle à la création de nouvelles connaissances.

Le passage de la notion de groupe à celle de communauté (Wenger, 2007) introduit une nuance rendant moins nette la frontière entre ceux qui en sont et ceux qui n’en sont pas. De même, il faut prendre en considération le caractère formel des tâches, des pratiques ou des centres d’intérêt qui réunissent les individus, selon le type de communauté. Dans ce contexte, les travaux concernant le *connectivisme* ou « néo-socioconstructivisme » (Siemens, 2004), nous interpellent. En intégrant les bouleversements sociaux occasionnés par les réseaux numériques, le connectivisme fait écho aux processus cognitifs mobilisés par *l’Homo sapiens retiolus* (Heutte, 2005, 2010a) dans ses usages raisonnés de tous les dispositifs lui permettant de comprendre en étant connecté à un réseau de pairs ou d’experts. Au-delà des connaissances déclaratives, procédurales ou conditionnelles (Tardif, 1995), les connaissances liées au "savoir qui" mettent en lumière des connaissances distribuées ou encore « connectives » (Downes, 2005). Selon Michaux, « pour les partisans du courant de la cognition distribuée (Bereiter 1997 ; Groleau, 2002 ; Hutchins, 1994, 1995a, 1995b, 2000 ; Spivey, 2008), la performance collective et la performance organisationnelle tendent d’ailleurs à se confondre. En effet, l’intérêt des travaux regroupés dans le cadre théorique de la cognition distribuée est de démontrer que, s’intéresser à la performance collective, c’est s’intéresser non seulement à plusieurs agents individuels en interactions entre eux, mais aussi, aux multiples interactions utiles entre ce collectif et un certain nombre d’artéfacts matériels et techniques qui guident l’action collective. La performance collective et organisationnelle est générée par l’ensemble de ce dispositif organisationnel. » (Michaux, 2008, p. 5).

Cela souligne l’urgence d’inventer aujourd’hui « un régime d’apprentissages croisés essentiel à la production collective des connaissances dans un contexte d’innovation intensive. » (Hatchuel, Le Masson et Weil, 2002, p. 30). Ces apprentissages croisés dépendent de la manière dont sont pensés les métiers et les missions. Les organisations gagneraient à « s’interroger sur les fonctionnements qui permettent l’innovation et l’apprentissage collectif : c’est autour de cette question que se reconstruisent les grands principes de management contemporain. » (Hatchuel et al., 2002, p. 30). C’est à l’évidence autour de ces principes que doivent être pensés les écosystèmes favorables au déploiement des communautés d’apprenance. Cette interrogation concerne aussi l’enseignement supérieur et la recherche dans tous ses champs disciplinaires. L’amélioration des méthodes de production collégiale des connaissances (Heutte, 2012), pourrait certainement faire progresser la qualité et la quantité de connaissances produites par la recherche scientifique, notamment en permettant d’établir des ponts conceptuels entre de nombreuses connaissances éparses, mal identifiées ou parfois artificiellement cloisonnées.

Ces dernières considérations nous rappellent que, dans une société appelée à devenir cognitive, la distinction entre travailler, innover et apprendre devient de plus en plus ténue. De plus, dans un contexte d’émergence des préoccupations stratégiques liées au management par les connaissances, la responsabilité de la gestion des espaces pour apprendre semble de plus en plus individuelle.

Notes

1- La Muqaddima ou Al-Muqaddima (Introduction à l'histoire universelle) مقدمة en arabe, les Prolégomènes en français, ou la Prolegomena en grec, est un livre écrit par Ibn Khaldûn en 1377.

2- « …ملكة التصرف بفتق اللسان بالمناظرة والمناورة و المحاورة في العلم » (sauf erreur de notre part…)

3- Partage des réussites en équipes d'étudiants : dispositif de travail en équipe récompensé pour des apprentissages individuels.

4- Tournoi en jeux d'équipes : combinaison de coopération intragroupes et de compétition intergroupes.

5- Individualisation assistée par équipes : dispositif d'apprentissage coopératif développé pour résoudre les problèmes d'hétérogénéité (rendre l'enseignement individualisé réalisable).

6- Puzzle : méthode qui s'inspire du principe du casse-tête et présente comme une forme de coopération particulière avec répartition des tâches entre les apprenants.

7- Apprendre ensemble : méthode basée sur l’interdépendance positive, l'interaction stimulante en face à face, la responsabilité individuelle et l'utilisation d'habiletés interpersonnelles.

8- Apprentissage par problème (APP).

9- Recherche-investigation en groupe.

10- Cours en ligne massivement ouvert : cours entièrement ouvert qui peut être suivi en ligne et gratuitement (le cas échéant, seule l’évaluation en vue d’obtenir une certification/diplomation est payante). La dynamique d’un MOOC repose sur l’idée de se relier les uns aux autres pour apprendre, comprendre et construire de nouvelles connaissances

Source :   
Heutte, J. (2013) L’écologie des communautés d’apprenance : quelques jalons épistémologiques pour l’éclairage théorique de la part des autres dans l’agentivité personnelle, *Dans D. Cristol, P. Cyrot & C. Jeunesse (dir.) Renforcer l’autoformation : Aspects sociaux et dimensions pédagogiques, édition Chronique Sociale*, pp.75-89. (sous presse)

# Article 14 De l'environnement personnel d'apprentissage à la communauté de pratique

<http://rel2014.blogspot.fr/2014/04/de-lenvironnement-personnel.html>

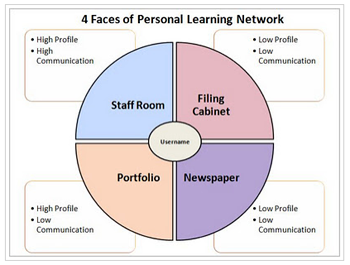
Il n'est pas besoin d'insister sur le fait que l'on apprend beaucoup en consultant Internet, de multiples façons : en explorant des sources spécialisées, en s'information sur les sites généralistes, en suivant des pairs ou des organismes liés à notre univers professionnel sur les réseaux sociaux, en s'abonnant aux fils RSS des sites de référence, etc.

Conjuguées à nos sources d'information et de savoirs physiques, ces sources et applications numériques composent notre Environnement personnel d'apprentissage (EPA - Personal Learning Environment en anglais).

Si cet environnement apparaît comme confus et bouillonnant au premier abord, avec un peu de pratique on parvient à l'organiser et surtout à distinguer la fonction attribuée à chaque élément.

## Des fonctions multiples dans l'environnement d'apprentissage

Joyce Seitzinger, qui travaille à l'université Deakin (Australie) a représenté graphiquement la structuration de son EPA :



Cette structuration est particulièrement éclairante. Le nom attribué à chaque quadrant est une métaphore évoquant sa fonction : la salle des profs (staff room), la salle des archives (filling cabinet), le journal (newspaper) et le portfolio (portfolio). Chaque quadrant est caractérisé par :

- La densité du profil de l'utilisateur

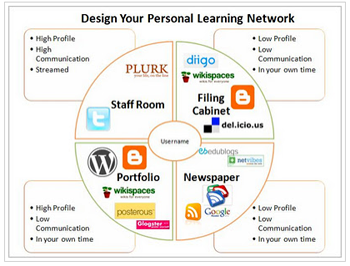
- La densité de la communication

On remarque que dans le premier quadrant seulement, la communication et le profil sont denses ("hauts"). Il s'agit en effet de l'espace dans lequel les apprentissages s'effectuent via l'interaction avec les autres usagers des services. Il convient de présenter une identité bien établie et marquante, et de communiquer avec constance.

Dans les trois autres quadrants, la communication n'est pas intense. Il s'agit avant tout de récolter et d'organiser de l'information pour soi, et pas de la communiquer.

On s'en douterait, l'espace portfolio est, avec le quadrant de la salle des profs, l'espace dans lequel on construit un profil dense et complexe. C'est même tout l'intérêt du portfolio que de traduire la richesse de ses expériences.

Concrètement, ces quatre quadrants sont alimentés via des outils et services qui sont représentés sur ce deuxième schéma :



Là encore, un constat : seul l'espace "salle des profs" impose une communication en temps réel. Les autres quadrants sont alimentés au rythme souhaité par l'utilisateur.

Cette schématisation de l'EPA, pour éclairante qu'elle soit, prend peu en compte les réseaux sociaux comme sources d'apprentissages. On les trouve uniquement dans le premier quadrant.

## De l'environnement à la communauté

Barbara Bray pour sa part estime dans un billet intitulé "Your PLN helps your PLC become a CoP" qu'il est aisé de transformer son EPA en Réseau personnel d'apprentissage, puis en communauté d'apprentissage professionnel et enfin en communauté de pratiques. Ce qui montre bien à quel point elle considère que les apprentissages nés de l'échange et de la réflexion commune enrichissent l'EPA de chacun.

B. Bray donne donc une place plus grande que Joyce Seitzinger aux réseaux sociaux, physiques et virtuels, dans l'EPA. Ces réseaux peuvent même aider à construire de véritables communautés professionnelles d'apprentissage, lorsque des personnes qui rencontrent un même problème cherchent, via leurs réseaux, des éléments d'information qui viendront alimenter la réflexion collective. Et cette communauté d'apprentissage professionnel peut à son tour se transformer en communauté de pratique. Il faut pour cela que les membres modélisent leurs activités, en fassent le bilan, identifient ce qui a fonctionné et ce qui a moins bien fonctionné.

Les deux auteures n'ont pas la même conception de l'environnement personnel d'apprentissage et de ce qu'y apportent les ressources et outils numériques. Pour Joyce Seitzinger, l'EPA est individuel, tant dans sa construction que dans son utilisation. La dimension sociale y jour un rôle somme toute mineur. Pour Barbara Bray, l'apprentissage est clairement et essentiellement social. L'EPA n'est valable que s'il facilite le partage des problématiques et des réflexions, puis l'action commune. B. Bray considère la communauté de pratiques comme la forme la plus élaborée d'action collective, celle qui témoigne de processus d'apprentissage et de coordination matures, susceptibles d'être modélisés, analysés, avant d'alimenter à leur tour les environnements et réseaux d'apprentissage des membres d'une communauté élargie.

# Sitographie

* [animacoop.net : formation à l'animation de projets coopératifs](http://animacoop.net)
* [coop-tic.eu : formation de formateur en coopération et réseaux](http://coop-tic.eu)
* [kaleidos-coop.org : archipel des biens communs](http://kaleidos-coop.org)
* [moustic.info : les rencontres Moustic](http://moustic.info)
* [site-coop.net : ferme à espaces coopératifs](http://site-coop.net)
* [yeswiki.net : l'espace technique du YesWiki](http://yeswiki.net)
* [Anim-fr : le réseau des animateurs de groupes](http://anim-fr.org/)
* [coop-group : Les groupes qui soutiennent l'innovation sociale](http://coop-group.org/)
* <http://fr.slideshare.net/captainjob/enquete-community-managers-2014>
* <http://fr.slideshare.net/UrfistRennes/stage-outils-travailcollaboratif20140515?ref=http://www.sites.univ-rennes2.fr/urfist/ressources/outils-de-travail-collaboratif>
* <http://blog.tamento.com/tamento-et-openclassrooms-creent-leur-premier-mooc-gratuit-sur-le-community-management.html>
* <http://fr.slideshare.net/doremido/module4-27mars2013>
* <https://www.youtube.com/watch?v=JPD5nE1WJ5s>
* <http://www.netpublic.fr/2013/06/guide-methodes-participatives/>