

Salvatore Colazzo, *Laboratoire VIII: Apprentissage collaboratif et knowledge management*, in A. Perucca, N. Paparella (coordonateurs), *Education Européenne des Fonctionnaires Publics*, Miskolc University Press (Hongrie), pp. 234-251.

Ce laboratoire a l'intention de proposer une introduction au thème de la communauté de pratiques, considérées comme des instruments utiles à la formation et au perfectionnement dans les secteurs professionnels. Souvent les communautés de pratiques sont construites comme suites de parcours formatifs, pendant lesquels les apprentis ont appris à se connaître, en instaurant des mécanismes de confiance réciproque. À travers la constitution des personnes qui suivent les cours dans des communautés de pratique, ils peuvent mettre en œuvre ce qu'ils avaient appris et bénéficier du rapport aux autres pour développer leurs compétences, en instaurant un processus qui favorise la diffusion des bonnes pratiques.

Activité n. 1

Seulement comme titre explicatif nous proposons la « Méthodologie pour le développement des communautés virtuelles » adoptée par FORMEZ, qu'on peut prendre comme référence, pour mettre en œuvre un projet personnel pour la réalisation d'une communauté virtuelle, ayant comme but le perfectionnement réciproque et l'échange des bonnes pratiques; l'exercice s'arrêtera aux premières étapes indiquées dans le schéma. Les personnes participantes devront définir un contexte de référence, trouver des exemples qu'on pourrait prendre comme modèles, repérer la littérature qui existe dans ce domaine et qui pourrait éventuellement s'avérer comme utile à ce but, fixer un rapport avec ceux qui ont déjà participé à une communauté de pratiques pour comprendre des points de force et de criticité, ils devront finalement produire un document d'analyse qui donne compte des opportunités de projeter une communauté de pratiques pour développer le contexte assumé en vue d'atteindre la cible de cette démarche.

MACRO-ETAPE	ETAPE
Analyse du contexte	Définition
	Cenchmarking
	Dialogue avec le panel d'utilisateurs
	Document d'analyse
Projection	Spécificités technico-fonctionnelles
	Identité graphique
	Prototypes : graphique et demo
	Politiques de la Communauté
Implémentation	Développement
	Test
	Délivrance
Gestion	Définition du Plan Stratégique
	Définition du Plan Opératoire
	Réalisation des activités prévues par le Plan Opératoire
	Définition des modalités de gestion de la croissance et monitorisation

Les communautés de pratiques constituent une nouvelle frontière de la formation basée sur les nouvelles technologies. Elles sont le levier principal de la formation à distance de troisième génération (éducation en-ligne), qui envisage de promouvoir l'interaction horizontale, l'apprentissage à travers l'échange entre des personnes de la même catégorie et qui conçoit le devoir de l'enseignant en termes de facilitation des processus d'apprentissage.

L'éducation en-ligne, en valorisant les opportunités offertes par les réseaux télématiques, consiste dans la projection et la réalisation d'activités didactiques, où la communication entre les acteurs du processus formatif assume une valeur extrêmement importante. Dans certains modèles de l'éducation en-ligne, la classe virtuelle se configure comme une vraie et propre communauté d'apprentissage.

L'éducation en-ligne, en emphasiant le rôle de l'échange communicatif dans le but de la formation, remonte au paradigme psycho-pédagogique du constructivisme, pour lequel le savoir est le résultat d'un travail interprétatif et de négociation des signifiés de la part des sujets motivés à apprendre.

Activité n. 2

Groupware est une catégorie de software présent pour supporter l'activité de travail des groupes de personnes, qui se sont constitués en fonction d'un processus productif et d'un objectif commun.

Les groupware facilitent et supportent principalement trois fonctions : la communication, la coordination et la coopération. Ils permettent le partage des archives électroniques composées de documents de nature différente.

Les différents sujets faisant partie d'un groupe qui travaille à un projet d'amélioration organisationnelle (par exemple : les fonctionnaires de la même ou des différentes institutions) peuvent y travailler en même temps, contrôler l'avancement, promouvoir des réunions virtuelles à travers des systèmes de télé-vidéo-conférence qu'on pourrait activer directement du point de travail personnel.

Le *knowledge management* se propose de préparer des processus de développement organisationnel, de développer de nouvelles compétences et d'augmenter le patrimoine intangible des organisations grâce à la création de réseaux, qui, étant basées sur la confiance, réussissent à produire des outputs efficaces et d'un haut niveau de performance.

Knowledge management signifie alors : gestion des idées, des expériences et des compétences d'une organisation pour déterminer une valeur adjointe aux activités de l'entreprise. Informations, connaissances et compétences, sont des éléments très importants pour la création de la valeur de l'entreprise.

En vue de cela, il est indispensable de transformer le capital intellectuel du patrimoine individuel dans une valeur pour l'entreprise et activer des processus pour lesquels le know how devienne un *apprentissage répandu de l'organisation*. Cela est possible grâce aux systèmes qui améliorent la capacité de l'organisation de produire, archiver et distribuer le patrimoine commun de connaissances.

Une longue voie a été traversée depuis les premières tentatives de favoriser les processus d'instruction au-delà de la présence physique des apprenants et des enseignants. L'enseignement par correspondance demandait la responsabilité de la réalisation des unités d'apprentissage presque exclusivement aux apprenants mais à partir de la FaD de la deuxième génération, le recours à une pluralité d'instruments (matériel imprimé, transmissions à travers la radio ou la télévision, audiocassettes, etc.), jointe à une préoccupation pour l'échange communicatif entre apprenants et enseignants, montre une majeure attention aux besoins d'apprentissages des élèves, jusqu'à essayer d'intégrer l'exigence d'une *individualisation de la pratique formative*.

Toutefois, les médias auxquels on fait appel imposent leur logique, qui est celle de consentir une transmission homogène (par rapport aux utilisateurs) de contenus : cela pour des raisons subtilement économiques, qui poussent vers la standardisation. Le risque est celui d'avoir un apprentissage aliéné, c'est-à-dire qui se trouve dans l'impossibilité d'exprimer quelque forme de modification de l'action d'enseignement.

Le système d'enseignement/d'apprentissage, pour qu'il puisse fonctionner, doit être un système autorégulé, la contre-réaction étant assurée par la réaction de l'étudiant aux stimulations proposées par l'enseignant, réaction qui est repérable grâce à un dispositif de *monitorisation des apprentissages et de toutes les autres données nécessaires au remodelage continu de l'activité formative*.

L'arrivée des médias personnels a permis de mettre en œuvre l'individualisation des processus formatifs. Grâce à l'*interactivité* et à la facilité de la communication, favorisées par les nouveaux instruments télématiques, il a été possible de mettre en marche une nouvelle étape de la formation à distance, qui se caractérise par la réduction de la distance psychologique et par la stimulation du groupe en activité d'apprentissage collaborateur.

L'éducation en-ligne, par la manière dont elle se développe, se propose de favoriser les activités métacognitives des sujets, dans le but de leur permettre de développer une forte structure cognitive. La multimedialité, en offrant la possibilité d'utiliser plusieurs canaux sensoriels, rend possible une certaine redondance informative qui agit positivement par le fait qu'il y a différents styles cognitifs chez les apprenants ; l'interactivité, de sa part, soutient la motivation, car elle stimule le sujet à s'approprier activement des contenus d'apprentissage.

Questions

Y a-t-il de l'espace pour l'e-learning dans des contextes sectoriels ?

L'e-learning peut être utilisé dans de nombreux contextes. Tout à fait efficace résulte l'utilisation de plateformes pour l'enseignement électronique dans le secteur de l'entreprise.

La pédagogie est poussée à s'interroger sur les spécificités de l'éducation, des adultes par rapport à celle infantile et des jeunes, en fixant les critères de projection des modules formatifs à distance.

Ces critères peuvent être résumés synthétiquement dans l'opportunité de *tenir compte des expériences antérieures des sujets*, de vérifier leur *expectatives* par rapport à la formation, de leur offrir la possibilité d'être des *constructeurs actifs des propres connaissances*.

Ces critères ont une valeur de plus en plus grande car la nouvelle culture de l'entreprise vise la responsabilisation des fonctions, le travail en équipe, l'autonomie opératoire, à travers l'adoption, sur le plan du fonctionnement organisationnel de modèles par projet et par matrice.

Avec quels fondements théoriques doit-on affronter l'e-learning ?

Les recherches de Bruner et Cole, de Papert et de Johnassen se montrent tout à fait utiles pour construire le cadre théorique de l'e-learning ; elles permettent de qualifier en termes socio-constructivistes les processus d'apprentissage, qui, même se basant sur la communication, la dépassent car ils aspirent à arriver à la collaboration et/ou à la coopération.

Ensuite, les recherches d'un vrai précurseur apparaissent comme réhabilitées : celle de Vygotskij. Sa théorie concernant la « zoens de développement proximal » apparaît très utile. Nous réalisons souvent des apprentissages en valorisant l'impulsion qui nous est offerte par la présence des autres, comme des adultes pls experts, qui développent avec nous une action de scaffolding.

Les secteurs significatifs dont l'e-learning doit tenir compte, sont les recherches technologiques concernant les groupware et les knowledge management. Il s'agit de recherches mûries dans le secteur de l'organisation de l'entreprise. Les groupware partent de la supposition que l'ordinateur peut s'avérer comme un instrument spécialement utile à supporter le travail des groupes impliqués dans la réalisation de certains objectis bien définis, pour rendre actuelle l'idée d'entreprise réseau et d'entreprise virtuelle, del modalités organisationnelles pionnières mais qui dans l'avenir seront de plus en plus répandues jusqu'à atteindre un rang de normalité. Le knowledge management, en partant de la supposition de l'organisation en réseau de l'entreprise, attribue une grande valeur à l'activité d'échange d'informations entre les noeds du réseau, qui sont d'ailleurs les employées (mais aussi dans un sens élargi d'entreprise, les fournisseurs, les clientes et tous les autres sujets d'une certaine façon impliqués dans le processus productif, de distribution et de consommation), qui, grâce à l'ordinateur, les personnes contribuent pour la réalisation des résultats de l'entreprise. De cette manière, le group de travail s'organise dans des communautés de pratiques, qui, grâce à une constante action de partage de la connaissance produite, crée le know-how qui constitue le patrimoine de l'entreprise et non seulement un patrimoine individuel.

Quelles théories peuvent être invoquées à l'appui de l'e-learning ?

Selon les théories constructivistes, l'apprentissage est le résultat d'une attitude intentionnelle devant la construction du signifié à partir des données informatiques et expérimentales. L'apprentissage a une nature essentiellement stratégique, il dérive donc de la capacité du sujet d'autoréguler sa propre conduite de connaissance, sur la base de certaines motivations et intérêts personnels. Surtout devant les devoirs d'apprentissage complexes, l'étudiant recourt à des formes de raisonnement qui, en ajoutant des informations et en réorganisant les données existantes, le font arriver à la solution des situations problématiques.

Selon le constructivisme, l'apprentissage est fortement conditionné par des facteurs liés au contexte du milieu où il a lieu. Un rôle non subsidiaire ont donc la culture, la technologie, les pratiques didactique, les influences du groupe. Tout aussi capables d'influencer l'apprentissage apparaissent les conditions motivationnelles et émotives qui le soutiennent. Les facteurs motivationnels et émotifs montrent la capacité d'avoir un impacte décisif sur la disponibilité d'apprendre. D'un point de vue psychologique, le constructivisme conçoit le Soi comme une entité de relation, marquée par la continuité de notre activité de différenciation et relation et par l'intuitive certitude de l'attribution à nous de notre expérience.

D'un point pédagogique le constructivisme est *Learning Centered*, c'est-à-dire centré sur le sujet qui apprend, sur ses exigences d'autonomie. Ensemble à ce principe, il assume la connaissance, soit :

- le résultat d'un construction active du sujet qui apprend ;
- contextualisée, c'est-à-dire liée à des situatins concrètes, prégnantes ;
- interactionnelle, qui naît de la collaboration sociale et de la communication interpersonnelle.

Dans l'apprentissage y-a-il de la place pour un « réponse originales » ?

En tant que construction active, toute connaissance ne sera jamais neutre, une acquisition de contenus de savoirs pré-confectionnés, mais elle sera, comme Bruner l'a souligné, interprétation, qui en tant que ça demande la spécificité du sujet qui apprend.

Si la connaissance est interprétation, elle sera alors inévitablement *multiple*. La pluralité des perspectives de connaissance (interprétatives) est conaturée au savoir, de telle manière que connaître signifiera toujours se mesurer à la nature polymorphe des visions du monde. A l'école il faudrait apprendre à gérer les différences, en s'ouvrant vers le dialogue, les négociations des signifiés.

Le constructivisme veut rendre évident le fait que l'apprentissage c'est le résultat d'un effort collectif d'interprétation de la réalité.

Il conçoit l'école comme une communauté d'interprètes et l'activité d'apprentissage comme un « faire du signifié » (l'expression appartient toujours à Bruner).

Chaque sujet, impulsionné par ses intérêts, en se mesurant avec la multiplicité des points de vue, formule une hypothèse propre sur la réalité, à travers un processus de construction active, qui intègre les différentes perspectives en vue de la maturation d'un jugement personnel sur les choses.

Qu'est ce qu'on comprend par apprentissage collaboratif ?

L'apprentissage collaboratif part de la supposition que l'apprentissage est un processus intrinsèquement individuel, même s'il se réalise dans un contexte social. Par exemple Bruner souligne comme la connaissance qui se réalise dans la tête d'une personne se forme grâce à des conversations, discussions, c'est une activité ensemble, *située et pratique* : le sujet qui étudie n'est pas solistiquement pris par la relation avec les contenus du savoir mais il acquit ses propres connaissances, en cueillant toutes les possibilités et opportunités que le milieu lui offre. Et si la dimension rationnelle est pauvre on peut être sûr que les apprentissages qui peuvent être réalisés sont moins profonds et moins significatifs de ceux qui sont réalisés dans un contexte social riche en échanges communicatifs.

D'autre part, Vygotskij avait parlé d'une « zone de développement proximal », par laquelle on comprend les possibilités de développement que le sujet a (et qui autrement resteraient non atteintes), en vertu de la présence des autres, comme les adultes plus experts (scaffolding). De la dimension sociale de l'apprentissage on peut se rendre compte seulement en analysant les opérations que nous mettons en œuvre lorsque nous voulons vraiment savoir une chose : nous cherchons les notes de nos agendas ou bloc-notes, nous prenons les livres des bibliothèques et cherchons rapidement, en nous laissant guider par de précédents soulignements fait lorsque nous avons lus et étudiés ou nous téléphonons à un ami qui pourrait nous fournir une référence importante pour nous, nous consultons l'Internet, nous récupérons de l'ordinateur certains dossiers qui pourraient contenir des informations importantes pour nous.

Le processus d'acquisition de connaissances dans notre société est complexe et il est d'une certaine façon culturellement conditionné : nous n'apprenons pas tel que le faisaient nos prédécesseurs. Nous savons ce que nous savons différemment par rapport à eux, notre manière d'apprendre est spécifique, d'une spécificité qui serait intéressant de déchiffrer.

Si cela est vrai, l'apprentissage, qui d'une part est un phénomène individuel, mais il est aussi intrinsèquement social : grâce aux interactions avec les autres, nous sommes poussés à réorganiser et modifier les structures de notre connaissance.

Comment peut-on penser à l'apprentissage collaboratif à l'intérieur des activités de formation destinées aux adultes ?

Si dans un contexte formatif on envisage d'adopter des stratégies collaboratives et coopératives, il faut qu'il y ait une structure adéquate pour gérer les processus de groupe et du personnel adéquat pour guider les processus d'apprentissage.

Les enseignants et les tuteurs doivent se proposer comme des organisateurs et facilitateurs des apprentissages, ils doivent prédisposer d'une manière opportune le setting, observer attentivement les comportements des membres du groupe et intervenir d'une manière opportune pour maintenir la motivation élevée, débloquer les situations qui se montrent peu capables de produire des résultats, maintenir bas le niveau de compétitivité parmi les élèves, réduire l'agressivité qui pourrait parfois se développer parmi les membres du groupe, faciliter un climat favorable au partage.

Ce qui est important c'est que les enseignants et le tuteur comprennent réellement les dynamiques de groupe qui s'instaurent dans le déroulement d'un devoir, soit pour en extraire des informations précieuses pour les interventions suivantes, soit pour modifier éventuellement quelque chose dans la situation où ils sont participants.

Ils doivent réussir, en écoutant le groupe, à comprendre les moments dans lesquels il est opportun de solliciter une collaboration plus intense et les moments où il faut pousser les sujets à travailler individuellement.

Comment s'articule un processus d'apprentissage collaboratif ?

Les étapes dont se compose un processus de groupe sont fondamentalement : agrégation, libre échange d'idées, définition des règles, réalisation du travail.

Il n'est pas obligatoire que chacune de ces étapes soit supportée d'une manière lourde par la technologie ; évidemment, chacune de ces étapes fait appel, pour s'expliquer efficacement, à la professionnalité de l'enseignant, qui doit être aussi flexible pour pouvoir modéliser/moduler ses comportements selon les exigences (différentes) impliquées dans chacune des étapes énumérées. Il résulte comme très opportun de s'appuyer sur un logiciel pour régler le fonctionnement du groupe appliqué dans des devoirs de projets et de réalisations. Ses caractéristiques doivent consentir aux membres du groupe, selon leurs rôles, d'accéder d'une manière différenciée aux ressources, aux instruments et aux activités, en désignant avec cela l'horizon des possibilités permises à chacune des fonctions impliquées dans le processus de construction de la connaissance.

Les technologies peuvent-elles avoir un rôle dans ce champ ?

Les techniciens de l'instruction, pour projeter et réaliser les applications les plus adéquates en vue de la réalisation des fonctions prévues par un milieu collaboratif, peuvent envisager certaines solutions logicielles étudiées dans des milieux différents de ceux pédagogiques-didactiques. Des secteurs qui demandent une analyse attentive peuvent être le groupware et le knowledge management.

Groupware représente une catégorie de logiciel envisagée pour supporter l'activité de travail des groupes de personnes, constitués en fonction d'un processus productif ou d'un objectif commun.

L'origine du groupware a été favorisée par l'affirmation des philosophies de l'organisation de l'entreprise, orientée vers le travail de groupe, soit par la disponibilité de technologies pour l'échange d'informations à travers des réseaux télématiques soit encore, par la possibilité d'utiliser des systèmes opérateurs multitask (qui permettent d'ouvrir plusieurs programmes en même temps, de manière à changer facilement et rapidement les données réciproques).

Les groupwares facilitent et supporteront principalement trois fonctions : communication, coordination et coopération. Ils consentent le partage des archives électroniques formées de documents de différents types.

Les différents sujets qui font partie d'un groupe qui travaille a un projet peuvent y travailler en même temps, contrôler l'avancement, promouvoir les réunions virtuelles a travers des systèmes de tele-video-conférence activables directement de la propre station de travail.

Mais ce qui qualifie un groupware est la possibilité de définir un processus, en guidant ceux qui font partie du projet, de manière qu'ils aient a disposition, au moment adequai, les informations nécessaires pour faire avancer les travaux qui se trouvent dans leur compétence.

Le monde de la formation d'entreprise est-il prêt a accueillir les technologies plus avancées ?

L'idée des groupware doit être considérée comme l'émanation des études de CSCW (Computer Supported Cooperative Work), qui, a partir des années quatre-vingt du siècle passe, étudie comment l'ordinateur peut être utilisé efficacement pour supporter les groupes de travail.

Le monde productif a accueilli seulement partiellement les propositions provenant des adeptes du travail en groupe comme modalité d'organisation privilégiée car, si d'une part le groupe peut sembler désirable a l'investisseur, en tant qu'activité motivante pour la personne individuelle et fortement flexible pour pouvoir s'adapter facilement a des conditions externes changées et aux sollicitations du marche, d'autre part ce type de travail lui donne une possibilité diminuée de contrôler les travailleurs et une garantie réduite de tutelle du patrimoine informatif de l'entreprise qui doit être mis a la disposition du groupe.

Pour satisfaire ces exigences, les groupes groupware ont développé des systèmes de contrôle et de sécurité informatiques, qui puissent se rendre (là où on envisage d'adapter les groupware a l'univers formatif) tout a fait utiles au formateur. En effet, ils peuvent enregistrer tout événement qui a lieu dans leur milieu. L'administrateur peut produire, avec les données registrées, des statistiques d'utilisation du software, évaluer comment les composantes du groupe participent au travail, analyser les temps et les modes de réalisation des devoirs, etc. En plus, ce système garantit la sécurité, en déterminant les devoirs de chaque utilisateur qui utilise la plateforme, en assurant un accès sélectif aux informations mises a disposition par le système.

Les systèmes informatiques pour le support des accumulations des connaissances dans les domaines des entreprises (knowledge management) se rendent indispensables quand les entreprises sont structurées dans un réseau.

L'organisation dans un réseau est constituée par un ensemble d'unilés productives autonomes liées par des relations d'interdépendance et par certains mécanismes de coordination, tant formels qu'informels, tant de nature économique que sociale.

Comment peut-on organiser un réseau en vue d'une formation?

A l'intérieur du réseau les rapports sont inspirés au libre échange, a l'automatisme contractuel, a la confiance des comportements individuels. Les auteurs du réseau (nœuds) échangent des outputs matériels ou immatériels (informations, connaissance) a travers les relations.

L'organisation en réseau, pour fonctionner, doit être peu hiérarchisée, caractérisée par une ample participation et se baser sur des « visions partagées ». Les processus décisionnels sont justifiés par l'objectif qu'on envisage de réaliser, sont de type principalement consensuel car les rapports entre les acteurs sont des rapports de collaboration et non pas de dépendance (horizontalité des relations). Elle garantie un style managérial efficace, se rend capable de gérer des processus d'entreprise qui en vertu des projets définis coupé transversalement les aires des entreprises, stimule la créativité des sujets et développe la connaissance, a tous les niveaux.

La *confiance* constitue le liant de l'organisation en réseau, car elle se montre capable de conditionner d'une manière déterminante l'interchangement d'informations et la mise en commun des compétences.

Le knowledge management se propose de concevoir des processus de développement organisationnel, de développer de nouvelles compétences et d'augmenter le patrimoine intangible des organisations, grâce a la création de réseaux, qui, étant basées sur la confiance, réussissent a produire des outputs efficaces.

La gestion des informations, des connaissances et de la communication sont assignées à des systèmes informatiques, qui consentent la constitution de vraies et propres *communautés de pratiques*.

Le rôle du Knowledge management devient-il de plus en plus important?

Dans le milieu organisationnel est apparue la conviction que pour pouvoir régir les niveaux croissants de compétitivité et la rapidité du progrès technique, il est indispensable de valoriser le capital intellectuel des agences, constitué par les connaissances que leurs employés ont acquies à travers l'expérience.

Knowledge management signifie alors: gérer les idées, les expériences et les compétences d'une organisation pour déterminer une valeur ajoutable aux activités de l'entreprise. Information, connaissances et compétences, sont des éléments très importants pour la création de la *valeur d'entreprise*.

A quels besoins essaie de répondre un système informatisé de knowledge management efficace?

Aujourd'hui il est possible de plus en plus qu'un dépendant, un fonctionnaire, un manager, abandonne une entreprise pour une autre, animé par les perspectives de développement économique et social de sa carrière. Quand un transfert a lieu, il y a un risque réel de perte du know-how accumulé par un individu à l'intérieur d'une entreprise. La mobilité représente une conséquence de la demande de flexibilité de la production du marché, le knowledge management constitue une tentative de réduire les impacts négatifs de la mobilité sur l'agence.

Il est pour cela indispensable de transformer le capital intellectuel d'un patrimoine individuel dans une valeur pour l'agence et activer des processus pour lesquels le know how devienne un *apprentissage diffuse par l'organisation*. Cela est possible grâce aux systèmes qui améliorent les capacités d'organisation de produire, archiver et distribuer le patrimoine commun de connaissances.

Et si on fait référence plus directement au contenu éducatif ?

Ce que nous avons traité jusqu'ici c'est ce qui provient directement du monde de l'entreprise : une adaptation au champ éducatif est possible, en favorisant la transformation de ce qui pendant un temps a été « la classe » (un groupe abstrait d'individus sélectionnés selon des critères purement extrinsèques, comme par exemple l'âge) dans une vraie et propre *communauté d'apprentissage* qui, par un projet orienté, guidé par des enseignants pleinement conscients des devoirs inhérents à leur fonction professionnelle, apprend à travailler en groupe, à apprécier la valeur et le goût de la connaissance.

Le concept de « communauté d'apprentissage » a été focalisé, sur le plan international, par Brown et Campione (1990), et en Italie, parmi d'autres, par Ligorio (1995). Il est dérivé du concept de « communautés de pratiques », tel qu'il a été formulé par Wenger.

Est-il possible d'approfondir l'idée de communauté d'apprentissage ?

Les « communautés d'apprentissage » essaient de modéliser la classe selon les exigences des communautés scientifiques, capables, donc, de *produire de l'apprentissage, de construire des signifiés* et de développer *des aspects sociaux et identitaires*.

Donc, à l'intérieur de la classe, dotée avec de nombreux instruments à utiliser, se crée un climat d'active collaboration, qui mène les élèves à occuper différents rôles, selon les exigences du moment, même dans le respect des attitudes de chacun.

La communauté d'apprentissage est une communauté ouverte, car d'elle peuvent faire part à tour de rôle des experts, des chercheurs, des parents, tous ceux qui peuvent devenir une source de connaissance à la quelle, à la rigueur, faire appel.

Lorsqu'on parle de communautés pratiques, à quoi fait-on allusion ?

Les communautés de pratiques se constituent à partir des pratiques déroulées quotidiennement par le groupe.

Une communauté de pratiques se caractérise comme une communauté dans laquelle existe :

- la disponibilité à négocier les actions, leur signifié et leur but à l'intérieur de la communauté ;
- l'idée que les interactions que les membres établissent entre eux constituent la raison même d'être de la communauté ;
- l'effort de réaliser un répertoire commun d'habitudes et codes partagés, afin qu'on crée un système de croyances, rites, souvenirs et attentes, qui reflètent l'histoire de la communauté et l'orientent dans les choix futurs.

L'apprentissage dans les communautés d'apprentissage et dans les communautés de pratiques se trouve dans une relation étroite avec les caractéristiques des situations spécifiques où la communauté naît et se développe (l'apprentissage est situé) ; la connaissance est distribuée entre les personnes qui font partie de la communauté et des mêmes instruments (dans lesquels la connaissance se trouve, si on peut le dire, « congelée »).

Finalement, que représentent les communautés de pratiques ?

Les communautés de pratiques sont des groupes qui se constituent pour trouver des réponses communes à des problèmes inhérents qui apparaissent dans l'exercice de leur travail. Ces problèmes sont spontanés et peuvent donner naissance à un apprentissage organisationnel ou favoriser des processus d'identification.

Les membres d'une communauté de pratiques partagent des modalités d'action et d'interprétation peut induire de vrais processus de renouvellement. Les communautés de pratiques sont en effet une significative et efficace ressource de perfectionnement des compétences professionnelles.

L'efficacité dérive du fait que les contenus discutés dans les communautés de pratiques satisfont des exigences d'opérativité, de temporalité et de contextualisation de l'apprentissage.

L'Internet favorise la possibilité de maintenir actives et fonctionnelles les communautés de pratiques, en dépassant la limite de la distance géographique et permettant une communication rapide et surtout multilatérale. Grâce aux ressources de la télématique, il est possible d'élaborer des situations qui évoluent selon l'apport critique des membres de la communauté, en devenant les biens de tous, qui satisfont les besoins de chacun par un développement plus conscient et plus efficace du propre devoir professionnel.

À travers les activités menées à l'intérieur des communautés de pratiques, se constitue, en se stratifiant dans le temps, un répertoire de ressources, se structure un langage commun, s'élaborent des styles d'action convergents, se modèlent des modalités communes récurrentes (routine) de penser et d'agir.

Celui qui accepte d'entrer et de faire partie d'une communauté de pratiques, offre son apport personnel à la réalisation d'une activité commune, qui se dispose à la continuelle et dynamique négociation de ses aspects. Les membres d'une communauté de pratiques assument un travail réciproque en vertu duquel peut prendre forme une identité commune à valoriser à l'intérieur d'une certaine entité sociale.

L'appartenance à une communauté de pratiques constitue un inducteur d'apprentissage. En partageant un système de connaissances propres à un contexte social dans lequel fonctionnent des routines spécifiques de pensée et d'action, on assume de nouveaux modèles d'interprétation de la réalité et des pratiques inédites se structurent, des pratiques qui vivent de l'apport créatif individuel, un apport très important pas tellement pour l'individuel mais plutôt pour les effets qu'il peut avoir pour modifier les pensées et l'action de toute la communauté. Les communautés de pratiques ont un

fort potentiel innovateur, elles sont capables de produire, dans le temps, de nouvelles idées a développer pour produire de nouvelles actions. Aujourd'hui sont valorisées plutôt les communautés de pratiques lors de la formation d'entreprise. Il y a une pression a l'innovation causée par de la réalité, constituent dans leur ensemble une organisation informelle a l'intérieur d'organisations formelles plus amples, articulées et complexes.

Les participants aux activités des communautés de pratiques, avec leur apport, augmentent le sens d'identité professionnelle et créent un réseau qui l'évolution des marchés, de plus en plus dynamiques et changeants et les communautés de pratiques peuvent constituer une forme d'auto-apprentissage des organisations, grâce a la circulation et a la capitalisation de leur know-how. A travers les communautés de pratiques se vérifient des processus d'apprentissage collaboratif, flexibles et continuels dans le temps, qui permettent une alternative a la formation « formelle », généralement très coûteuse et pas toujours efficace.

A travers les communautés de pratiques, les membres qui en font partie, mobilisent une grande quantité d'énergie, qui ont l'effet de favoriser la complexe augmentation professionnelle de toute la communauté, surtout dans ses composantes moins expertes. Chaque membre, en utilisant ce que les autres participants ont mis a leur disposition, peut élaborer des parcours propres de recherche et d'approfondissement, en concevant des processus d' « auto-apprentissage » (self-directed learning), peut demander l'aide des autres membres de la communauté pour arriver a la réalisation de certains objectifs bien définis.

Les communautés de pratiques se basent sur la supposition théorique que l'information a une valeur seulement si elle est accessible et qu'elle augmente la disponibilité des individus a créer un patrimoine commun de connaissances et de pratiques de travail. Selon le modèle culture! qui fonde les communautés de pratiques, chacun de nous construit son propre savoir a partir de l'expérience personnelle et en se laissant guider par les propres intérêts de connaissance, dans le but d'affronter dans une manière plus profitable le rapport avec la réalité. D'un point de vue pédagogique, la communauté de pratiques apparait décrite avec cohérence par les principes du constructivisme.

Lectures pour l'approfondissement

M. BANZATO, *Apprendere in rete. Modelli e strumenti per l'e-learning*, Utet, Torino 2003.

A. L. BROWN, J. C. CAMPIONE, *Communities of learning and thinking, or a context by any other name*, "Contributions to Human Development", n. 21, 1990; pp. 108-126.

J. S. BROWN, A. COLLINS, P. DUGUID, *Situating cognition and the culture of learning*, "Educational Researcher", n. 18, 1989; pp. 32-42.

B. BRUSCHI, M.L.ÈRCOLE, *Strategie per l'e-learning. Progettare e valutare la formazione online*, Carocci, Rome, 2005.

D. DE KERCKHOVE, *Brainframes. Mente, tecnologia, mercato*, trad.it. Baskerville, Bologne, 1993.

C. GALIMBERTI, G. RIVA (Ed.), *La comunicazione virtuale*, Guerini e Associati, Milan, 1997.

J. LAVE, *Cognition in practice*, Cambridge University Press, Cambridge, 1988.

J. LAVE, E. WEGNER, *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, New York, 1991.

M. B. LIGORIO, Le "Community of learners": dalla bottega alla comunità scientifica, in A. GALVANI, B. M. VARJSCO (Eds.), *Costruire e decostruire significati*, CLEUP, Padova, 1995; pp. 197-219,

M. B. LIGORIO, *Guida alla comunicazione virtuale*. Idelson-Gnocchi, Naples, 2002.

N. MAMMARELLA, C. CORNOLDI, F. PAZZAGLIA, *Psicologia dell'apprendimento multimediale. E learning e nuove tecnologie*, 11 Mulino, Bologne, 2005.

G. MANTOVANI, *L'interazione uomo-computer*, II Mulino, Bologne, 1995.

L. MECACCI, *Psicologia moderna e postmoderna*, Laterza, Rome-Bari, 1999.

- C. PONTECORVO, A. M. AJELLO, C. ZUCCHERMAGLIO (Eds.), / *contesti sociali dell'apprendimento*, Led, Milan, 1995.
- A.QUADRIO, L. VENINI (Eds.), *La comunicazione nei processi sociali e organizzativi*, Franco Angeli, Milan, 1998.
- J. T. REASON, *L'errore umano* (1987), trad. it. Il Mulino, Bologne, 1994.
- K. E. WEICK, *Senso e significato nell'organizzazione* (1995), trad. it. Cortina, Milan, 1997.
- S. ZUBOFF, *L'organizzazione interattiva* (1988), trad. it. IPSOA Scuola d'impresa, Milan, 1991.
- C. ZUCCHERMAGLIO, *Vigotskji in azienda. Apprendimento e comunicazioni nei contesti di lavoro*, La Nuova Italia Scientifica, Rome, 1996.