

COMMUNAUTÉS D'APPRENTISSAGE ET CONDITIONS DE RÉUSSITE DANS UNE CLASSE MULTICULTURELLE **

ABDELJALIL AKKARI⁴⁵

Université de Genève, Suisse

RÉSUMÉ

Dans la première partie de l'article, nous tenterons d'analyser les fondements pédagogiques qui ont fait le succès du courant articulé autour du concept de communauté d'apprentissage dans les pays anglophones. Nous présenterons également quelques approches francophones proches de ce courant (rapport au savoir, sens de l'école, réseaux d'échanges de savoirs). Dans la deuxième partie de l'article, nous étayerons les raisons pour lesquelles les enseignants se trouvent au cœur de la construction pédagogique des communautés d'apprentissage. Dans la troisième partie, nous proposerons quelques pistes pour accompagner les enseignants dans la mise en pratique du concept de communauté d'apprentissage dans les classes multiculturelles.

Mots-clés : Communautés d'apprentissage, réussite scolaire, classe multiculturelle

INTRODUCTION

Dans l'ensemble des pays anglophones, le concept de communauté d'apprentissage et les notions qui lui sont apparentées (apprentissage situé, cognition située, communauté de pratique, apprentissage contextuel, etc.), ont connu une large diffusion dans le monde de l'éducation et de la formation. Ce succès est dû à plusieurs phénomènes simultanés : la fin de l'illusion que les avancées en matière de psychologie de l'éducation fournissent des recettes imparables pour une pédagogie scientifique, l'échec de la sociologie de l'éducation dans sa tentative de dépasser la théorie de la reproduction en proposant des pistes tangibles permettant la réduction des inégalités éducatives, et l'hétérogénéité croissante des apprenants liée à la reconnaissance des minorités culturelles et une plus grande massification de l'éducation. L'anthropologie de l'éducation et les

⁴⁵ Adresse de contact : abdeljalil.akkari@unige.ch

**Pour citer cet article :

Akkari, A. (2014). Communautés d'apprentissage et conditions de réussite dans une classe multiculturelle, *Revue internationale de communication et socialisation*, 1(1), 107-119.

approches centrées sur la culture ont ainsi trouvé un nouvel espace dans lequel elles peuvent formuler de nouvelles propositions pédagogiques centrées sur la communauté et la culture comme moteurs des apprentissages.

1. COMMUNAUTÉS D'APPRENTISSAGE ET RAPPORT AU SAVOIR

À cet effet, Lave (1988) soutient que l'efficacité d'un apprentissage est fonction de l'activité, du contexte et de la culture dans lesquels il se déroule. Cela contraste avec la classe scolaire traditionnelle où les activités d'apprentissage sont présentées et contrôlées par l'enseignant de manière didactique et décontextualisée. Dans le cadre d'un apprentissage situé (prenant en considération l'activité, le contexte et la culture), l'interaction sociale devient une dimension décisive. En effet, les apprenants deviennent membres d'une communauté de pratique qui regroupe certains comportements et croyances maîtrisés. En se déplaçant de la périphérie vers le centre de la communauté, ces apprenants vont devenir plus actifs et plus engagés dans la culture, et peu à peu assumer un rôle d'expert. Il faut aussi ajouter que l'apprentissage situé peut aussi se caractériser par sa non-intentionnalité. C'est ce que Lave et Wenger (1991) appellent la *participation périphérique légitime (legitimate peripheral participation)*.

D'autres chercheurs ont contribué à la théorie de l'apprentissage situé en proposant le concept d'apprentissage cognitif. Selon Brown, Collins et Duguid (1989), ce concept rend effectif et durable l'apprentissage en permettant aux élèves d'acquérir et de développer des outils cognitifs, dans le cadre d'activités authentiques qui prennent en considération les contextes sociaux et culturels. L'apprentissage à l'intérieur et à l'extérieur de l'école progresse donc par l'interaction avec la sphère sociale et sa réalité, donnant ainsi lieu à une construction sociale de la connaissance. On retrouve là des propositions déjà formulées par Dewey (1916) qui a décrit la manière dont les communautés affectent l'apprentissage. De son point de vue, l'environnement social est réellement éducateur dans la mesure où chaque individu partage ou participe à des activités conjointes. Par sa contribution à une activité, l'individu devient familier avec les objectifs visés, les méthodes, les capacités requises et la dimension affective de cette activité.

La question cruciale qui se pose alors est celle de savoir comment l'apprentissage a lieu au sein d'une communauté de pratique. Contrairement à l'approche centrée sur la transmission qui considère que le savoir peut être mécaniquement transféré de l'enseignant aux élèves, Rogoff (1994, 1995), tout comme Lave et Wenger (1991), considèrent l'apprentissage et le développement comme une transformation graduelle de la participation à une activité. Selon cette perspective, le développement n'est pas conçu comme une maîtrise des connaissances mais comme une transformation de la personne à travers sa participation dans une activité socialement et culturellement significative.

Dans les pays anglo-saxons comme dans les pays francophones, l'adhésion au concept de communautés d'apprentissage marque une profonde crise sur le plan de la légitimité pédagogique de la forme scolaire. Dans les pays anglophones, l'apprentissage contextuel illustre l'évolution récente de la littérature portant sur les communautés d'apprentissage. L'apprentissage contextuel s'enracine dans l'approche constructiviste de l'enseignement et de l'apprentissage. Selon cette approche, l'individu apprend par la construction du sens à travers l'interaction avec son environnement et l'interprétation qu'il en fait. Ainsi, Putnam et Borko (2000) estiment que l'apprentissage contextualisé recouvre trois facettes :

(a) *Une cognition située* : les contextes physiques et sociaux dans lesquels une activité a lieu représentent une partie intégrale de l'apprentissage qui se produit dans ces contextes. Un rapport existe entre la connaissance dans l'esprit d'un individu et les situations dans lesquelles elle est employée;

(b) *Une cognition sociale* : l'apprentissage est plus qu'une construction individuelle de la connaissance. Les interactions avec d'autres dans les environnements sociaux sont des facteurs principaux de ce qui est appris et de la manière dont l'apprentissage a lieu;

(c) *Une cognition distribuée* : liée à la nature située et sociale de la connaissance, elle est également distribuée dans le sens où il y a des échanges et des interactions entre les individus engagés dans un apprentissage. Les individus s'engagent souvent dans des activités d'apprentissage et construisent leur connaissance grâce à des ressources extérieures (au-delà d'eux-mêmes).

Si l'on considère ces trois aspects de l'apprentissage contextualisé, on conçoit facilement l'importance que peut revêtir la communauté d'appartenance de l'élève, ainsi que ses modes de structuration et de cohésion. De la même façon, ces aspects soulèvent un enjeu important : celui de l'organisation du rôle des élèves dans l'apprentissage et au sein du groupe. Ainsi, la participation aux activités du groupe et la définition de rôles, de fonctions et de responsabilités induiraient la transformation de l'individu comme résultat de la participation sociale. De ce fait, les pratiques, les connaissances, les qualifications, les attitudes, les valeurs et les croyances du groupe social seraient intégrées par l'individu. En d'autres termes, l'individu vivrait les expériences extérieures relevant des interactions avec la communauté et ses membres, lesquelles créeraient et structureraient à leur tour ses expériences internes et cognitives.

Dans la littérature, ce processus est souvent appelé *appropriation*, définie par Rogoff (1995) comme un processus par lequel les individus transforment leur compréhension et leur responsabilité dans des activités, par leur propre participation. À bien des égards, la notion d'appropriation rejoint ce que Wenger (1998) appelle « processus de formation identitaire ». Selon cet auteur, le processus de formation identitaire peut être analysé à travers trois modes d'appartenance qui guident l'apprentissage d'un individu : l'engagement, l'imagination, la coalition. Le premier mode, l'engagement, désigne l'implication active dans un processus mutuel de négociation de sens. Le deuxième mode, l'imagination, consiste à créer des images du monde environnant et à faire des connections entre ces images dans le temps et l'espace. Le troisième mode, la coalition, est défini par Wenger comme la coordination d'énergie et d'activité pour contribuer à de larges entreprises. En ce sens, l'appartenance à une communauté apprenante centrée sur l'apport de ses membres, l'interaction et la mise en commun des ressources individuelles et externes dans le cadre du projet commun que constitue l'apprentissage favoriserait ce processus de formation identitaire (Rogoff, 1995).

Au niveau des travaux anglophones, il est pertinent d'observer la multitude de termes que les spécialistes utilisent dans ce domaine : communauté d'apprentissage, communauté de pratique, apprentissage situé. Au-delà des différences liées aux disciplines dans lesquelles ces courants ont été développés (psychologie, anthropologie, sociologie...), il importe de tenter de clarifier les différences entre *communauté d'apprentissage* et *communauté de pratique*. Si la communauté d'apprentissage se distingue des approches psychologiques traditionnelles de l'apprentissage, il n'en demeure pas moins qu'elle maintient la primauté des processus cognitifs individuels. Les observations qui lui sont attachées se déroulent en général dans un contexte institutionnel formel. En revanche, la communauté de pratique, notamment dans le sens que l'utilise Wenger, se distingue par la primauté des processus socioculturels. Elle a été souvent étudiée dans des contextes informels.

Dans les pays francophones, cette crise se matérialise par l'apparition des notions de *rapport au savoir* et de *sens de l'école*, qui ont mobilisé de nombreux chercheurs interpellés par les difficultés d'appropriation des savoirs scolaires chez les jeunes provenant de milieux populaires (Charlot, Bautier et Rochex, 1992; Rochex, 1995; Charlot, 1997, 1999, 2000).

Le **savoir** est défini habituellement comme un *ensemble de connaissances ou d'aptitudes reproductibles, acquises par l'étude ou l'expérience*. En français, le terme de savoir a un sens qui ne coïncide pas exactement avec celui de *connaissances* alors que par exemple l'anglais utilise *knowledge* dans tous les cas. Le savoir se distingue par divers traits d'un ensemble de connaissances en particulier par la dimension qualitative : l'acquisition d'un savoir véritable suppose un processus continu d'assimilation et d'organisation de connaissances par le sujet concerné, qui s'oppose à une simple accumulation et rétention hors de toute volonté d'application (Wikipédia, 2005).

La notion de rapport au savoir a été analysée par les auteurs francophones selon différentes modalités. Charlot (1997) s'est positionné comme sociologue de l'éducation alors que Beillerot, Blanchard-Laville, Bouillet, Mosconi et Obertelli (1989) ont eu recours à l'approche psychanalytique. L'ensemble de ces auteurs se sont préoccupés du sujet apprenant face au savoir et de son désir de s'investir dans son apprentissage. Ainsi, il y aurait, dans tout apprentissage, quelque chose qui est de l'ordre du désir (Charlot, 2003). Apprendre, c'est investir du désir dans un objet de savoir. Il n'y a pas d'apprentissage scolaire sans désir d'apprendre, sans mobilisation et activité du sujet, ce qui explique pourquoi il est parfois difficile de mobiliser certains élèves sur les savoirs scolaires et de les amener à trouver du sens à l'école. Les tenants de l'approche psychanalytique, postulent que le rapport que nous entretenons avec tout savoir ou discipline scolaire est un rapport de proximité ou de distance affective que l'on reconnaît à travers des propos souvent entendus chez les apprenants : *j'aime la géographie* ou *je déteste les maths*. Il est également probable que l'apprenant projette son rapport intime à une discipline scolaire sur l'enseignant qui incarne sa transmission. La dimension affective et relationnelle prend alors une place centrale dans la relation pédagogique puisque les enseignants sont susceptibles de s'appuyer sur l'affectif pour construire des formes de médiation entre les élèves et le savoir (Bautier, 1995; Van Zanten, 1999). Problématiser le rapport au savoir, c'est donc poser le sujet dans son rapport intime à l'apprentissage, à la découverte d'une connaissance, au travail cognitif requis pour l'acquisition de ce savoir, mais c'est aussi poser la question de l'adéquation du savoir par rapport au contexte individuel et collectif des apprenants.

Or, poser cette question suppose que le terme *savoir* a une connotation plus large que celui du savoir scolaire. Cela suppose que le savoir est également assimilable à la culture, et le rapport au savoir de l'élève est en relation avec son rapport à la culture, lequel varie fortement selon l'origine socioculturelle de l'élève. Même si l'idée de *rapport* renvoie à un processus, en partie non conscient, entre une personne et un savoir, il ne faudrait pas oublier le fait que cette même personne appartient à un groupe qui a lui-même un rapport particulier au savoir. Ainsi, chaque culture a un rapport particulier au savoir et ses propres modalités de transmission. En ce sens, Develay (2000) s'interroge sérieusement sur la capacité de l'école à s'adapter aux réalités culturelles multiples, à être un lieu déclencheur et porteur de sens, ainsi que sur les conditions nécessaires pour faire de l'école un lieu où le savoir interpelle les élèves qui ont alors plus de chance d'y trouver du sens.

Les raisons qui font que les élèves ont du mal à trouver du sens à l'école sont multiples. Le savoir leur apparaît souvent déconnecté de son usage, coupé même de la pensée ou de leur vie. Le sens est rarement construit à travers les contenus disciplinaires enseignés. En effet, l'école passe rapidement en revue des savoirs fragmentés que les élèves utilisent rarement pour reconstruire des cohérences. Les savoirs sont vécus dans l'instantané et sont en outre doublement a-historiques. Ils ont peu de liens avec l'histoire du développement du sujet et n'ont que peu d'importance par rapport à son futur (Charlot, 1999; Develay, 2000).

A bien des égards, trouver du sens dans un apprentissage, c'est construire un ensemble de repères et de valeurs qui permettent de mettre son monde en ordre. Le sens est au cœur de la construction de la personne.

Donner du sens à son action, c'est se donner un projet personnel et se construire une identité. Cependant, comme le souligne Perrenoud (1996), le sens se construit; il n'est pas donné d'avance. Cette construction se déploie à partir d'une culture, c'est à dire d'un ensemble de valeurs et de représentations. Il se construit en situation, dans une interaction et une relation au monde. Deleuze (1968) estime qu'il se construit dans le rapport de la personne avec elle-même, avec les autres et avec le monde. Le sens réside dans le rapport avec autrui et non dans une situation donnée. Au sein de l'école, la question du sens peut s'entendre du côté des élèves, des parents, des enseignants et des planificateurs. Trouver un sens à l'école, c'est donc découvrir ce que l'on y apprend dans le rapport que l'on entretient avec le savoir et avec les autres, et en premier lieu, les autres élèves et les enseignants. Le rapport avec autrui permet de mieux se comprendre, de mieux comprendre les autres, de mieux comprendre le monde. Or, le développement de ce rapport avec autrui et l'établissement d'une meilleure compréhension de soi, des autres et du monde constituent justement des principes de base pour le bon fonctionnement d'une véritable communauté apprenante.

Tout en utilisant des concepts et des méthodologies de recherche différentes, les courants de recherche anglophone sur les communautés d'apprentissage et francophones sur le rapport au savoir aboutissent à des fondements pédagogiques proches : comment mieux organiser les apprentissages scolaires et comment permettre aux apprenants de se les approprier ?

Les travaux initiés par Héber-Suffrin et Héber-Suffrin (1993), ainsi que par Héber-Suffrin (2004) dans le cadre du Mouvement des réseaux d'échanges réciproques de savoirs (M.R.E.R.S.) s'appuient sur ces fondements. L'idée des M.R.E.R.S est que l'on peut créer une dynamique collective d'apprentissage à partir d'un double désir : celui de découvrir concrètement ce que fait l'autre et de faire partager ce que l'on sait faire. Pour Héber-Suffrin (2004), le processus mis en œuvre au travers des échanges de savoirs peut s'analyser selon trois dimensions complémentaires qui interagissent entre elles : l'autoformation de l'individu, la formation réciproque de l'enseignant et de l'apprenant, la dynamique de construction du Réseau. On retrouve là une similitude étonnante avec les concepts d'engagement, d'imagination et de coalition mis en évidence par Wenger. Fondamentalement, la démarche pédagogique des échanges réciproques de savoirs postule que chacun est riche de savoirs qui peuvent intéresser les autres, et que tout le monde est capable de les apprendre et de les transmettre. Dans la classe, avec l'aide de l'enseignant, chacun se fait offreur et demandeur de savoirs. Les élèves s'échangent alors leurs savoirs, avec leurs mots, avec des méthodes qu'ils construisent eux-mêmes. Ils apprennent à évaluer leurs connaissances, ils apprennent à apprendre, et surtout, ils font des progrès...tout en faisant l'expérience de l'entraide et de la coopération. Entre enseignants et entre équipes pédagogiques, la même dynamique d'échange permet aux enseignants de partager leurs connaissances et savoir-faire pédagogiques, d'enrichir et de construire ainsi leur pratique plus solidairement. Entre l'école et la communauté, une telle dynamique développe les possibilités de coéducation et la capacité de l'école à combattre l'exclusion des savoirs (Héber-Suffrin, 2004).

Cette première partie de l'article a clairement mis en contraste les tendances anglophones centrées sur les communautés d'apprentissage (Sasha, Barab, Barnett, et Squire, 2002) et les tendances francophones articulées autour de la question du rapport au savoir et du sens discutable des savoirs scolaires. Toutefois, ces deux tendances se rejoignent sur la question de la nécessité de contextualiser les apprentissages et de mettre en pratique une pédagogie de la réciprocité comme alternative à la pédagogie de la transmission. En effet, chacune de ces tendances préconise des dispositifs pédagogiques qui laissent une grande place à la réciprocité éducateur-apprenant et à l'interactivité. Une telle modification de la dynamique de négociation des savoirs scolaire appelle à une restructuration importante du système scolaire, tant au niveau des interactions en classe que de celui de la formation initiale et continue. Qu'il s'agisse de l'un ou l'autre de ces niveaux,

l'enseignant se retrouve au centre de ce processus de changement. À partir de ces regards croisés sur quelques travaux de synthèse, nous aborderons dans la section suivante la fécondité de la structure des communautés d'apprentissage dans l'enseignement.

2. L'APPORT DE LA STRUCTURE DES COMMUNAUTÉS DE PRATIQUE À L'ENSEIGNEMENT

À l'école, la construction des communautés de pratique peut se décliner selon trois axes : la gestion de la classe, la formation initiale et continue et l'analyse critique de la forme scolaire.

En premier lieu, il importe de souligner le rôle central de l'enseignant dans la transformation de la classe en une communauté de pratique. Les pratiques pédagogiques ne sont pas uniquement des routines, des performances ou des comportements, elles sont des actions significatives. Par pratique, il faut entendre toute forme cohérente et complexe d'activité humaine. Selon Scribner et Cole (1981), ce sont des activités pour lesquelles un groupe social donné a des attentes normatives sur la forme, la manière et l'ordre de conduire des actions usuelles ou répétées exigeant des qualifications et des connaissances spécifiques. Il faut savoir en particulier quelles pratiques produire, quand et pourquoi. Si l'on considère ces éléments de définition, l'enseignement fait définitivement appel à des pratiques. En effet, la pratique pédagogique englobe un large spectre d'activités qui vont bien au-delà de la notion d'enseignement. Six activités majeures peuvent être distinguées : (a) fournir l'instruction; (b) développer des relations productives avec les collègues et les directeurs; (c) développer des relations productives avec les parents; (d) développer des relations productives avec les élèves; (e) maintenir une actualisation de ses compétences professionnelles; et (f) contribuer à la transformation de l'école. La pratique réussie de l'enseignement regroupe les différentes tâches exigées par l'ensemble de ces activités.

Lorsque l'on considère l'axe de la gestion de la classe, il convient d'abord de définir les contours de la communauté de pratique pédagogique dans laquelle œuvre l'enseignant. Selon Wenger (1998), les communautés de pratique sont partout. Nous appartenons tous à de nombreuses communautés au travail ou à l'école, à la maison ou lors de nos loisirs. Certaines peuvent être nommées, d'autres pas. Nous avons la qualité de membre à part entière dans certaines et plus périphérique dans d'autres. Quel que soit notre type de participation, nous sommes tous familiers avec l'expérience d'appartenance à une communauté de pratique. Les membres d'une communauté de pratique sont liés par ce qu'ils font ensemble et par ce qu'ils ont appris à travers leur engagement mutuel dans ces activités. Une communauté de pratique est ainsi différente d'une communauté d'intérêt ou d'une communauté géographique, puisque ni l'une ni l'autre n'implique une pratique partagée.

Une communauté de pratique se définit à travers trois paramètres. Le premier est lié à la nature de la communauté de pratique. Il s'agit d'une entreprise commune continuellement renégociée par ses membres. Le deuxième concerne le fonctionnement de la communauté de pratique. Il est primordial à cet égard d'analyser la manière dont s'enclenchent les rapports mutuels entre les membres et ce qui les lie dans une entité sociale. Ces rapports mutuels produisent des potentialités et un répertoire partagé des ressources communes développées durant la vie de la communauté de pratique (routines, sensibilités, objets façonnés, vocabulaire, modèles, etc.). Le troisième paramètre recouvre les priorités de la communauté de pratique. Ainsi, il est indéniable que chaque communauté de pratique se développe autour d'éléments qui comptent pour ses membres. En conséquence, les pratiques reflètent ce qui est important, selon la propre compréhension des membres. Évidemment, les contraintes ou les directives extérieures peuvent influencer cette compréhension, mais les membres développent les pratiques qui sont leur propre réponse à ces

influences externes. Même lorsque les actions communautaires se conforment à un mandat institutionnel externe, c'est la communauté, et non le mandat, qui produit les pratiques. Dans ce sens, les communautés de pratique sont fondamentalement des systèmes essentiellement auto-organisés qui échappent dans une large mesure aux contraintes extérieures.

Appliqués à la gestion de la classe, les paramètres décrits par Wenger incitent l'enseignant à mettre en place plusieurs démarches. La première démarche consiste à instaurer un climat de renégociation. Dans la classe, il sied de considérer que beaucoup de choses sont négociables et que le programme ne saurait constituer un obstacle dans cette négociation. Des questions telles que *Qu'est-ce que les élèves doivent savoir et pourquoi?* et *Comment ce savoir sera-t-il employé?* sont d'ailleurs cruciales dans ce processus de négociation et de renégociation.

Un autre aspect à considérer concerne le fonctionnement de la classe. Les modalités de travail, et en particulier les modes de regroupement des élèves, représentent des questions centrales pour le bon fonctionnement de la classe. L'emploi du groupe comme ressource constitue alors un élément important dans l'étayage des aspects sociaux et distributifs de l'apprentissage. Ainsi, dans n'importe quel groupe d'apprentissage, la connaissance est distribuée parmi les participants. Chacun peut donc servir de ressource pour les autres en clarifiant des idées et des concepts, par exemple. L'enseignant est au cœur de cet effort pour faire du groupe classe le lieu des apprentissages collectifs et par conséquent de savoirs collectifs.

Par ailleurs, l'enseignant peut mobiliser l'intérêt du plus grand nombre d'élèves par rapport aux savoirs scolaires en considérant le rapport potentiellement affectif établi par les élèves avec tout savoir. À cet égard, la pédagogie du projet offre de bonnes pistes de travail, notamment quand elle implique la famille et d'autres partenaires extérieurs à l'école.

Sur le plan de la gestion de la classe, le rôle de l'enseignant dans la transformation de la classe en une communauté de pratique est donc incontournable. L'enseignant a la possibilité de choisir une approche qui reflète les contextes complexes des vies des élèves. Il est capable d'examiner et de choisir les matériaux utilisés pour soutenir l'apprentissage en s'assurant qu'ils ne renforcent pas des stéréotypes et des mythes existants ou ne perpétuent pas le statu quo social. L'enseignement devrait refléter, dans sa pratique, le contexte des élèves et leur permettre de construire leurs propres savoirs. Plutôt que de faire des suppositions au sujet des contextes dans lesquelles vivent les élèves, l'enseignant devrait engager la discussion avec ces derniers pour saisir entièrement leur monde quotidien. Transformer sa classe en une communauté de pratique est un défi permanent pour l'enseignant. Si une telle évolution est coûteuse en énergie et porteuse de risques, elle recèle toutefois un potentiel pédagogique indéniable.

La notion de communauté de pratique est également présente dans la formation initiale et continue de l'enseignant. Ceci est d'autant plus important du fait que la continuité entre la formation initiale ou continue et les pratiques pédagogiques dans la classe est nécessaire. La salle de classe doit devenir une communauté de pratique, d'entraide et de recherche. Pour que cela se produise, l'école doit devenir un endroit où les enseignants sont impliqués et engagés. Si le but est alors d'aider des élèves à mieux apprendre, ces conditions devraient également soutenir le développement et l'apprentissage des enseignants durant leur formation et tout au long de leur carrière. Les programmes de formation des enseignants doivent donc réunir les conditions favorables au développement de communautés de pratique.

En adoptant la perspective de la communauté de pratique pour le développement professionnel des enseignants, l'attention est recentrée sur les interactions et les collaborations qui se produisent parmi les enseignants lorsqu'ils essaient de développer et d'améliorer leur pratique, et que l'analyse traditionnelle des

attributs cognitifs et des pratiques d'instruction de différents enseignants est suspendue (Stein, Silver et Smith, 1998). Étant donné que l'attention est réorientée de l'individu au groupe, l'endroit à partir duquel l'apprentissage se produit change aussi. Au lieu d'être situé dans la représentation mentale des différents enseignants, il est resitué dans l'interaction sociale avec les membres de la communauté enseignante (Grossman, 1991; Putnam et Borko, 2000).

Sur le plan de l'analyse critique de la forme scolaire, l'étude de Gallucci (2003) fournit l'évidence que le développement de communautés de pratique chez les enseignants offre des lieux d'apprentissage et de négociation professionnelle avec les acteurs de réformes éducatives. Le défi pour ceux qui sont concernés par l'amélioration des résultats éducatifs, particulièrement chez les élèves défavorisés, est de développer une plus grande conscience des effets des communautés professionnelles locales d'enseignants. Il semble clair que les enseignants engagés dans les communautés de pratique qui ont produit des réponses négociées aux politiques de réforme, ont été impliqués dans l'application raisonnable des réformes pour leurs élèves. Au contraire, quand l'équilibre des forces entre la conception des réformes et la capacité de négociation des enseignants favorise les injonctions extérieures, les enseignants se sentent impuissants et sont susceptibles de se désengager de leur propre travail pédagogique (Gallucci, 2003).

En promouvant la notion de communauté de pratique dans sa classe, l'enseignant opère un choix relevant d'une analyse critique de la forme scolaire. Fondamentalement, lorsqu'il s'agit d'analyser la forme scolaire, il sied de distinguer les activités des élèves, des praticiens et des individus dans le cadre des apprentissages quotidiens ou informels. L'idée que la plupart des activités d'apprentissage de l'école existent dans une culture qui leur est propre, apparaît centrale pour comprendre les difficultés d'apprentissage à l'école. Les études ethnographiques de Lave (1988) démontrent la grande différence entre l'apprentissage à l'école et l'apprentissage quotidien dans des cultures qui donnent une signification et un but à ce que les novices apprennent. Trois catégories d'apprentissage nous concernent principalement ici : l'apprentissage en milieu scolaire, l'apprentissage en milieu professionnel (pratique) et l'apprentissage quotidien. Lorsqu'un individu aspire à apprendre un ensemble particulier de pratiques, deux options lui sont offertes. La première est l'enculturation par l'apprentissage. Autrement dit une entrée dans une culture professionnelle particulière (par exemple l'enseignement). Il s'agit alors d'évoluer au sein même d'une communauté en tant qu'apprenti, d'en adopter les normes, les valeurs et les modes de fonctionnement. Devenir apprenti n'implique toutefois pas un changement qualitatif de ce qu'on fait normalement dans la vie quotidienne, puisque l'apprentissage se fait en contexte pratique de formation. Les savoirs et savoir-faire négociés sont donc directement reliés à la pratique professionnelle quotidienne et n'auront pas (ou peu) à subir d'autres transformations pour être applicables. Le comportement des apprentis et le comportement dans la vie quotidienne peuvent ainsi être considérés comme plus ou moins similaires.

La seconde option qui se présente à l'apprenant, maintenant la plus ordinaire, est d'entrer dans une école en tant qu'élève. L'école, cependant, semble exiger un changement qualitatif du comportement. Ce qu'on attend d'un élève est sensiblement différent de ce qui est attendu d'un individu dans le cadre d'un apprentissage professionnel ou quotidien. L'élève entre dans la culture scolaire qui demande d'adopter une posture différente par rapport à l'apprentissage et au savoir. Le raisonnement intuitif et la négociation de sens qui remplissent l'activité quotidienne sont remplacés par des problèmes précis et bien définis, des définitions formelles, et la manipulation de symboles. Cette discontinuité entre apprentissage dans la forme scolaire et apprentissage hors contexte scolaire est également représentée dans le tableau 1. L'invention de la forme scolaire constitue donc une rupture avec les approches informelles de l'apprentissage. La question qui se pose alors est celle de savoir si cette forme scolaire est plus efficace que celle moins formelle qu'elle a remplacée.

Comme le montre le tableau 1, la similitude entre les activités d'apprentissages quotidiens et pratiques est grande. Toutes les deux sont situées au sein de cultures dans lesquelles elles fonctionnent, négocient des significations et construisent du sens. Les situations auxquelles elles font face proviennent de problèmes mal définis. La résolution tient compte des contraintes liées à l'activité, laquelle donne habituellement naissance à des communautés de pratique. En revanche, les apprentissages scolaires se distinguent par une bonne définition des problèmes à résoudre et des *outputs* standardisés.

Tableau 1 : Vie quotidienne, praticiens et élèves

	Apprentissages dans la vie quotidienne	Apprentissages pratiques (Professionnels)	Apprentissages scolaires
Raisonnement basé sur :	une pensée complexe et contextuelle	des modèles causes-effets	des lois issues de la rationalité scientifique
L'apprenant et l'expert travaillent sur :	des situations quotidiennes	des situations conceptuelles	des symboles
Pour résoudre :	des situations-problèmes et dilemmes émergents	des situations (-problèmes) mal-définies	des problèmes bien-définis
En produisant :	Un sens négocié et une compréhension socialement construite	un sens négocié et une compréhension socialement construite	un sens fixe et concepts immuables (universels)

Wenger, McDermott et Snyder (2002) estiment que toutes les communautés de pratique partagent une structure en trois parties :

- 1) un domaine de la connaissance qui crée un espace et un sens communs de la connaissance dans la communauté : connaître les frontières du domaine permet aux membres de décider de manière précise ce qui vaut la peine de partager, la façon de présenter leurs idées, et les activités à poursuivre;
- 2) une communauté qui fournit un sens d'engagement mutuel des apprenants : la communauté crée le tissu social de l'apprentissage. Une communauté forte stimule des interactions et des rapports basés sur le respect et la confiance mutuels. Elle encourage une volonté de partager des idées, d'exposer ses manques, de poser des questions problématiques et d'écouter soigneusement;
- 3) une pratique qui fournit un ensemble d'approches communes aux problèmes : la pratique représente un ensemble de cadres, d'idées, d'outils, d'informations et de modèles. Le langage, les histoires et les documents que les membres de la communauté partagent créent un lien profond. Wenger, McDermott et Snyder (2002) estiment qu'il est important de développer chacun des trois éléments en parallèle. Se concentrer sur un élément au détriment d'un autre peut être contre-productif. Le développement simultané des trois éléments est un acte d'équilibrage dans toute communauté de pratique car chaque élément exige un type particulier d'attention et interagit avec les autres.

Les conditions pédagogiques nécessaires à l'instauration de la communauté d'apprentissage dans une classe multiculturelle

Plus de lumière, c'est la métaphore que nous empruntons ici à Cole (1996) dans son ouvrage *Cultural Psychology : A once future Discipline*. Décrivant la marginalité de la recherche en psychologie culturelle dans la psychologie dominante (*mainsteam psychology*), Cole estime que cette situation est à l'image du conducteur qui échoue à trouver les clefs de sa voiture parce qu'il concentre sa recherche à la zone d'éclairage limitée que prodigue un lampadaire. Ainsi, les psychologues qui échouent à identifier la culture dans leurs dispositifs

expérimentaux concluraient à l'absence de cette culture parce qu'elle ne se retrouve pas dans la zone d'étude. Le même danger guette les pédagogues et les enseignants qui ne prendraient pas en compte la culture dans leurs dispositifs d'apprentissage.

Or, quand on choisit de ne pas prendre en compte la culture des élèves dans le cadre de situations d'apprentissage, les conséquences sur les élèves sont perceptibles. Valenzuela (2002) parle de *scolarisation soustractive* des enfants appartenant à des minorités culturelles dans le sens où l'école ne vise pas une promotion du bilinguisme et du biculturalisme, mais qu'elle vise à soustraire les enfants à leur culture, langue et identité communautaire. On comprend aisément alors pourquoi, en dépit de la rhétorique de l'intégration, de nombreux auteurs parlent d'un processus de *dépossession (disempowerment)* des élèves minoritaires (Cummins, 1989; Ogbu et Gibson, 1991).

Une possibilité de sortir de cette impasse est proposée par Gay (2000), qui définit l'enseignement culturellement sensible (*culturally responsive teaching*) comme l'utilisation des caractéristiques, expériences, perspectives des élèves provenant de divers groupes ethniques comme cadre principal pour enseigner. Cette approche novatrice se fonde sur le postulat selon lequel des contenus scolaires situés dans les expériences vécues et le cadre de référence des élèves sont plus significatifs, présentent un plus grand intérêt et sont plus facilement intégrés par chaque élève. L'enseignement culturellement sensible comprend en particulier le développement d'une connaissance de base sur la diversité culturelle, l'insertion de la diversité culturelle dans le curriculum, l'expression d'une sensibilité particulière en ce qui concerne la vie quotidienne des élèves, la construction de communautés d'apprenants, la communication avec les élèves et la prise en compte de la diversité culturelle dans le choix des méthodes pédagogiques.

L'une des composantes spécifiques de l'enseignement culturellement sensible est de tenir compte de ce que Gay (2000) appelle les modalités de participation au discours. Alors que dans la forme scolaire dominante un style de communication réceptif et passif est de mise, beaucoup de groupes ethniques utilisent un style de communication participatif. Dans le style réceptif passif, l'orateur joue un rôle actif avec une communication didactique alors que celui qui écoute demeure passif. Dans ce contexte, les élèves écoutent silencieusement pendant que l'enseignant parle. Ils ne peuvent s'exprimer qu'à des moments choisis, avec la permission explicite de l'enseignant. Leur participation est généralement sollicitée par des questions convergentes qui requièrent des réponses factuelles justes, posées par l'enseignant à des élèves désignés. À l'opposé, les styles de communication de nombreux groupes ethniques sont actifs, participatifs, dialectiques et multipolaires. Les orateurs s'attendent à ce que leurs interlocuteurs s'engagent avec eux à mesure qu'ils parlent en leur fournissant rapidement des rétroactions et des commentaires. Les rôles de l'orateur et de l'auditeur sont fluides et interchangeable. Pour les afro-américains par exemple, ce style de communication est désigné par l'expression *appel-réponse (call-response)*.

Dans la classe, ces styles de communication peuvent être problématiques à la fois pour les élèves et pour les enseignants. Ces derniers considèrent les élèves qui utilisent des modes participatifs de communication comme grossiers, perturbateurs et inappropriés et mettent en place des actions pour réprimer ces comportements. Les élèves concernés se trouvent ainsi réduits au silence parce qu'on leur interdit l'usage de leur façon habituelle de parler et d'exprimer leur pensée. Leur engagement intellectuel et leurs efforts scolaires sont alors réduits (Delpit, 1988).

Une autre technique de communication importante pour l'enseignement culturellement sensible est la compréhension des différentes postures des groupes ethniques concernant l'engagement dans les tâches scolaires et l'organisation des idées. Divers groupes ethniques utilisent différentes approches face à une tâche.

Ils préfèrent une approche holistique que l'on peut qualifier d'enchaînement thématique (*top-chaining*), consacrant beaucoup de temps à l'organisation sociale du contexte avant la réalisation même de la tâche (Gay, 2000; Teasdale, 2004). En revanche, dans la forme scolaire traditionnelle, les élèves doivent être directs, précis, déductifs et utiliser une communication directe (*topic centered*). Ils doivent être économes en allant droit au but et en évitant l'embellissement superflu. Ils doivent rester concentrés sur l'essentiel en développant une argumentation logique, évitant tout verbiage.

En définitive, la culture pédagogique de la forme scolaire est particulière et fait habituellement abstraction des pratiques culturellement minoritaires qui ont été ignorées, marginalisées et combattues. Dans les classes multiculturelles, l'instauration d'une communauté d'apprentissage exige une restructuration de la place du culturel. Considérer que la pédagogie est dépendante des cultures de l'apprenant nous incite à varier les approches pédagogiques de l'apprentissage afin de donner les mêmes opportunités à tous les élèves.

CONCLUSION

Cet article a clairement montré la pertinence, l'originalité et les potentialités qu'offrent les concepts de communauté d'apprentissage et de pratique pour rénover la forme scolaire. Si la paternité anglo-saxonne de ces concepts est indéniable, nous avons également montré leurs connections avec les approches francophones centrées sur la notion du rapport au savoir. L'hétérogénéité culturelle croissante des apprenants est un défi de taille aussi bien pour les politiques éducatives que pour l'enseignant dans sa classe. Elle exige une créativité pédagogique accrue et une attention particulière aux appartenances culturelles dans les processus d'apprentissage.

RÉFÉRENCES

- Bautier, E. (dir.) (1995). *Travailler en banlieue La culture de la professionnalité*. Paris: L'Harmattan.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, J., Bouillet, A., Mosconi, N. et Obertelli, P. (1989). *Savoir et rapport au savoir : élaborations théoriques et cliniques*. Paris: Universitaires.
- Brown, J.S., Collins, A. et Duguid, S. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris: Anthropos.
- Charlot, B. (2000). Le rapport au savoir en milieu populaire : apprendre à l'école et apprendre la vie, *VEI enjeux*, 123, 56-63.
- Charlot, B. (2003). Apprendre, c'est ressentir le plaisir d'être. *Résonances*, 1, 4-5.

- Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A one and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cummins, J. (1989). *Empowering Minority Students*. Sacramento, CA: California Association for Bilingual Education.
- Deleuze, G. (1968). *Différence et répétition*. Paris: Presses universitaires de France.
- Delpit, L. (1988). The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Educational Review*, 58, 280-298.
- Develay, M. (2000). *Donner du sens à l'école*. Paris: Sociales françaises.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. New York, NY: Free Press.
- Gallucci, C. (2003). Communities of practice and the mediation of teachers' responses to standards-based reform. *Education Policy Analysis Archives*, 11(35). Document téléaccessible à l'adresse URL : <<http://epaa.asu.edu/epaa/v11n35/>>.
- Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. New York, NY : Teachers College Press.
- Grossman, P.L. (1991). Overcoming the apprenticeship of observation in teacher education coursework. *Teaching and Teacher Education*, 7(4), 345–357.
- Héber-Suffrin, C. (dir.) (2004). *Échanger des savoirs à l'école. Abécédaire pour la réflexion et l'action*. Lyon: Chronique sociale.
- Héber-Suffrin, C. et Héber-Suffrin, M. (1993). *Le cercle des savoirs reconnus*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ogbu, J.U. et Gibson, M.A. (1991). *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and involuntary minorities*. New York, NY: Garland.
- Perrenoud, P. (1996). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: Sociales françaises.
- Putnam, R.T. et Borko, H. (2000). What Do New Views of Knowledge and Thinking Have to Say about Research on Teacher Learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Rogoff, B. (1994). Developing an understanding of the idea of communities of learners. *Mind, Culture, and Activity*, 1, 209-229.

- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeships. In J.V. Wertsch, P. Del Rio et A. Alvarez (dir.), *Sociocultural Studies of Mind* (p. 139-164). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sasha A., Barab, S.A., Barnett, M. et Squire, K. (2002). Developing an empirical account of a community of practice: characterizing the essential tensions. *The Journal of Learning Sciences*, 11(4), 489-542.
- Scribner, S. et Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Stein, M.K., Silver, E.A. et Smith, M.S. (1998). Mathematics reform and teacher development: a community of practice perspective. In J. Greeno et S. Goldman (dir.), *Thinking practices in mathematics and science learning* (p. 17-52). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Teasdale, B. (2004). Un curriculum enraciné localement : un point de vue du Sud. In A. Akkari et P. Dasen (dir.), *Pédagogues et pédagogies du Sud* (p. 85-105). Paris: L'Harmattan.
- Valenzuela, A. (2002). Reflections on the subtractive underpinnings of education research and policy. *Journal of Teacher Education*, 53(3), 235-241.
- Van Zanten, A. (1999). *De la diversité à la ségrégation en banlieue*. Paris: Presses universitaires de France.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: earning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. et Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Wikipédia (2005). *Savoir*. Document téléaccessible à l'adresse URL : <<http://fr.wikipedia.org/wiki/Savoir>>.