

LA COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE : AMBIGUÏTÉS ET ENJEUX DE LA NOTION EN AMÉRIQUE DU NORD**

YVES LENOIR JEAN-CLAUDE KALUBI ANNICK LENOIR-ACHDJIAN¹⁷

Université de Sherbrooke, Canada

RÉSUMÉ

L'article porte un regard critique sur l'usage de plus en plus fréquent de la notion de communauté d'apprentissage dans le champ de l'éducation au Québec. Après avoir signalé quelques repères historiques de son utilisation dans la documentation gouvernementale québécoise, il recourt à son emploi passé et contemporain, en insistant sur son usage aux États-Unis, pour en dégager le poids socio-idéologique dans nos sociétés occidentales en profond changement. Enfin, l'article fait ressortir le bien-fondé éventuel d'une utilisation de cette idée, mais en mettant en relief certaines exigences et conditions que sa mise en œuvre réclame dans un contexte éducatif. Ces restrictions importantes forcent à s'interroger sur les fondements qui sous-tendent le choix et le succès actuel de la notion de communauté en éducation.

Mots-clés : communauté d'apprentissage, idéologie, engagement, école, vision communautaire

Ça prend un village tout entier pour élever un enfant.

INTRODUCTION

Yarnit (2001) met clairement en évidence que dans les pays occidentaux, particulièrement ceux qui font partie de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), la question fondamentale qui anime depuis quelques temps les décideurs politiques et économiques porte sur la nécessité de transformer

¹⁷ Adresses de contact : jc.kalubi@usherbrooke.ca - yves.lenoir@usherbrooke.ca - Annick.Lenoir@USherbrooke.ca

**Pour citer cet article :

Lenoir, Y., Kalubi, J.-C. et Lenoir-Achdijan, A. (2014). La communauté d'apprentissage : ambiguïtés et enjeux de la notion en Amérique du Nord, *Revue internationale de communication et socialisation*, 1(1), 79-106.

radicalement les systèmes d'enseignement existants afin qu'ils puissent répondre aux nouvelles attentes et aux nouveaux besoins sociaux et économiques qui s'affirment depuis deux décennies, en plus de garantir la réussite scolaire et l'inclusion sociale de tous. Selon le même auteur, le nouveau système éducatif en émergence se caractérise, premièrement, par une centration sur le sujet apprenant placé dans des conditions souples d'apprentissage en termes d'accès, de contenus, de méthodes, d'horaire et de personnel intervenant; deuxièmement, par l'innovation; troisièmement, par un usage croissant des nouvelles technologies de l'information et de la communication et, quatrièmement, par un accroissement de l'engagement de l'enseignant dans la gestion du système. Le type idéal de ce nouveau modèle serait un centre d'apprentissage (école, centre d'achat, entreprise, librairie, site virtuel, etc.) ouvert et à buts multiples qui s'opposerait au vieux système fondé sur des structures rigides, des lieux fermés de formation, des formations formelles au sein de classes où l'enseignant représente la source du savoir face à des rangées de chaises sur lesquelles vagabonde l'esprit des élèves au gré des événements.

L'une des idées fortes d'une telle perspective repose sur la notion de communauté d'apprentissage. D'aucuns (Mialaret, 2001; Moon, 2001) considèrent même qu'il s'agisse là d'un défi majeur en éducation à l'orée du XXI^e siècle. Si cette notion est depuis longtemps bien établie chez nos voisins du Sud, elle fait progressivement son chemin au Québec, du moins comme l'atteste le discours officiel. Il est aisé de constater, en consultant des publications du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) ou celles du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), que la notion tend à s'inscrire dans la durée en occupant aujourd'hui une place toujours plus importante dans le vocabulaire québécois de l'éducation.

Toutefois, s'il est permis de trouver dans la documentation scientifique anglophone de nombreux écrits¹⁸ traitant de la notion de communauté d'apprentissage¹⁹ ou de l'une de ses formes actualisées, c'est bien le contraire dans le champ de l'éducation en français. Cependant, comme il semble bien que la notion est appelée à bénéficier d'une expansion considérable au cours des prochains mois, sinon des prochaines années, et à entrer dans le vocabulaire usuel, une clarification s'impose, car, comme nombre d'autres notions, celle de communauté est porteuse de plusieurs significations et, en éducation, elle renvoie à plusieurs réalités. Kalubi (2001) relève à cet effet que « l'absence d'un travail systématique, voire d'une réflexion critique, visant à élucider les enjeux et les ambiguïtés entourant ce concept comporte néanmoins des risques. La communauté d'apprentissage pourrait à la longue, et cela malgré l'omniprésence du concept dans le discours pédagogique, se réduire à un simple mot-outil ou à un concept inopérant... (Frieberg, 1999), au lieu d'émerger comme une source de stimulation ou de renouvellement des actions stratégiques en intervention éducative » (p. 83). Citant Prawat (1996), notamment au sujet d'une analyse du contexte des réformes scolaires en Amérique du Nord, Kalubi ajoute qu'il est « nécessaire non seulement de questionner le sens du concept de communauté d'apprentissage, mais aussi de mettre en lumière les conditions d'émergence d'un tel énoncé dans les pratiques privilégiées du monde de l'éducation » (p. 83)²⁰. Et il poursuit en signalant le danger suivant : « les consommateurs et les producteurs de paradigmes auraient [...] l'impression d'aborder un domaine facile et

¹⁸ Une simple exploration de la banque de données ERIC à partir du mot clef *learning communities* donne quelque 2 731 entrées depuis 1966, 2 063 entrées depuis 1990 et 1 684 entrées depuis 1995. Cette croissance témoigne bien de son succès actuel dans l'univers anglophone des États-Unis. Par contre, le dépouillement de la revue canadienne bilingue, *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, n'a permis de déceler aucune entrée depuis 1988.

¹⁹ En anglais, les formes les plus fréquentes sont *learning community* (ou *communities*), *communities of practice* et *community education*, alors que l'on rencontre occasionnellement *community or learners* (Rogoff, Goodman Turkanis et Bartlett, 2001). En français, à côté de l'expression "communauté d'apprentissage", on observe "communauté apprenante", "communauté d'apprenants" ou encore "communauté éducative" qui possède une connotation plus large. Par ailleurs, il importe de ne pas confondre la communauté d'apprentissage avec la société du savoir, et, en anglais, *learning community* avec *learning society*.

²⁰ Dans cet article, toutes les traductions de l'anglais sont de nous.

contrôlable; ce qui pourrait justifier l'inflation des arguments sur la classe en tant que communauté d'apprentissage » (p. 83).

Il n'est pas question dans cet article de présenter ni les attributs généraux, pédagogiques et autres de la notion ni ceux des principales formes de communautés d'apprentissage, encore moins d'en proposer une, plusieurs publications le faisant très bien²¹. Notre intention est plutôt de mettre en exergue un certain nombre de tensions idéologiques et socioéducatives qui traversent la notion, afin de les mettre en lumière et de permettre une meilleure compréhension des choix éducatifs qui iraient dans le sens de sa mise à l'épreuve sur le terrain, et des implications qui découlent de ces choix.

Dans cette optique, nous procéderons, dans un premier temps, à une mise en contexte de la notion dans le paysage québécois, puis, dans un deuxième temps, à sa clarification en prenant appui sur des aspects diachroniques : les usages passés de la notion et son ancrage dans les perspectives actuelles aux États-Unis pour en faire ressortir le poids socio idéologique dans nos sociétés qui vivent actuellement de profondes mutations. Dans un troisième temps, nous dégagerons des arguments en faveur du recours à la notion, tout en mettant en relief un certain nombre d'exigences et de conditions que sa mise en œuvre réclame dans un contexte éducatif.

1. L'USAGE DE LA NOTION DE COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE AU QUÉBEC

Le nouveau curriculum de l'enseignement primaire (Ministère de l'Éducation, 2001) fait appel implicitement à la notion de communauté d'apprentissage en promouvant une conception de l'enseignement et de l'apprentissage qui requiert une forte interaction entre les enseignants et les élèves. Ainsi, l'établissement des cycles d'enseignement « rend possible la constitution d'équipes d'enseignants qui prennent conjointement en charge un groupe d'élèves » (*Ibid.*, p. 5-6). Il se réfère par contre explicitement à cette notion quand il met en avant l'idée de « faire de la classe et de l'école une communauté d'apprentissage » (p. 6). Cette nouvelle orientation requiert une mobilisation de tous les acteurs formant l'équipe-école – ce qui inclut les élèves –, ainsi que leur adhésion à des perspectives communes centrées sur l'apprentissage et leur concertation en vue de les mener à bien collectivement.

Un dépouillement, au moment de la rédaction de cet article, de la cinquantaine de numéros parus des deux revues du MEQ qui traitent de la réforme de l'enseignement en cours, *Virage express*, publication du Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire, et *Virage, journal de la réforme de l'éducation*, donne près de 150 occurrences du terme communauté. La grande majorité de ces occurrences renvoie à une utilisation, sur laquelle nous reviendrons, de la notion de communauté sans lien avec l'éducation scolaire. La notion de communauté caractérise alors, soit l'ensemble des habitants du Québec, soit les deux groupes linguistiques majoritaires, francophone et anglophone, soit encore la communauté locale ou environnante. Bien que la visée poursuivie soit de rapprocher la communauté de l'école, de la faire participer, de mieux l'informer, dans tous les cas, la communauté est appréhendée comme une entité actuellement extérieure à l'école. Toutefois, dans 18 cas répartis sur huit numéros de *Virage express* et trois de *Virage*, il est

²¹ Notons simplement l'existence de nombreuses interprétations de la communauté d'apprentissage et qu'à travers elles, on peut souligner les quelques constantes suivantes : une philosophie de l'éducation commune; un système de valeurs communes; le partage de finalités et de buts communs; des liens étroits sur le plan de l'affiliation; une responsabilité partagée; la coopération dans l'action (coconstruction) d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que dans tous les autres aspects de la vie scolaire; un sentiment d'appartenance s'appuyant sur des relations humaines collégiales et soutenues; des médiations directes par le biais d'une communication « face à face ».

question de communauté éducative (six fois), d'apprenants (quatre fois), apprenante (deux fois), d'apprentissage (deux fois également), de pratique, de personnes, d'enseignants, de l'école (une fois chacun). Les 18 occurrences renvoient, soit à la classe, soit à l'école en tant que communauté. À une exception près, tous les textes qui recourent à la notion ne la définissent pas. Au mieux, ces textes y associent comme conditions le partenariat entre l'école, les élèves et les parents, le partage des responsabilités, l'engagement de tous les acteurs concernés. Ils soulignent son importance pour constituer un réseau d'entraide et favoriser la coopération, et ils mentionnent qu'il s'agit d'une priorité.

Seul l'article de St-Germain (2002), qui fait part de la définition que le nouveau président du CSE, Jean-Pierre Proulx, donne du modèle d'école qui pourrait le mieux servir la jeunesse québécoise, offre quelques indices de sa fonction sociale en reprenant quelques-unes de ses paroles qui mettent en avant la *centralité* d'un esprit communautaire pour caractériser le mieux possible cette école : « L'idée de la communauté est une réponse à l'individualisme et à la massification qui caractérisent la culture ambiante depuis 30 ans et qui vont en s'accéléralant. À cet égard, l'école deviendrait alors un lieu de contre-culture. Pourquoi pas? Ce n'est pas rêver en couleur que de croire qu'un nouvel esprit communautaire puisse apparaître comme principe organisateur de la vie de l'école » (p. 6). Mais est-ce là le point de vue gouvernemental? Toujours selon St-Germain, le nouveau président du CSE conçoit que « l'école comme communauté éducative suppose un changement d'envergure : un recentrement sur les intérêts des élèves, qui s'oppose au consumérisme ambiant et qui s'appuie sur un leadership fort de la part des directions d'école et des conseils d'établissement. » Faisant référence à un récent avis (Conseil supérieur de l'éducation, 1998), « Le Conseil supérieur de l'éducation est convaincu que c'est un projet réalisable car, pour émettre ses avis, il a rencontré plusieurs témoins crédibles issus d'écoles qui sont des communautés éducatives en devenir » (*Ibid.*, p. 7). Nous pensons qu'il s'agit, dans ce contexte, plus de l'expression d'une conception personnelle que de celle du CSE ou du MEQ.

Maints articles, parus entre 1999 et 2002 dans *Vie pédagogique*²², laissent aussi transparaître la préoccupation pour la mise en œuvre d'une conception de l'enseignement et des pratiques d'intervention centrées sur les élèves, insistant sur le travail d'équipe, la coopération, le projet, l'interdisciplinarité, etc. Le but avoué dans les discussions présentées par la plupart des enseignants est de trouver les meilleures voies permettant de contribuer de manière active au processus d'insertion des individus dans la société. Or, un tel débat ne peut se faire sans une argumentation opposant les pédagogies traditionnelles, basées sur la coupure entre le monde des connaissances et les milieux de vie, et des pédagogies qui s'opposent à une telle coupure et qui posent en même temps la question de l'affranchissement de l'école vis-à-vis des modèles de performance et de rendement orienté vers la sélection des meilleurs. La synthèse des contenus venant de différents numéros de *Vie pédagogique*, pour la période citée, met en évidence quelques défis : Comment favoriser l'insertion des connaissances impressionnantes dont témoignent nombre d'élèves? Comment permettre aux jeunes élèves de mettre leur créativité au service du développement de nouvelles cultures? Comment accepter la diversification des normes et valeurs face aux comportements complexes des élèves? Comment concilier les modèles de conduite de groupe avec les variables individuelles sur le plan de la motivation, de l'estime de soi et des habiletés cognitives? Ces interrogations amènent les enseignants à s'ouvrir aux possibilités qu'offre l'expérience de la communauté apprenante.

Des préoccupations semblables, qui véhiculent également cette idée de communauté ont été reprises dans les nouvelles orientations de la formation initiale à l'enseignement (Martinet, Raymond et Gauthier, 2001) par le

²² Voir, par exemple, plusieurs articles parus dans les numéros 114 (mars 2000) et 121 (décembre 2001), ainsi que dans les numéros 119 (mai 2001) et 122 (mars 2002) où il est plusieurs fois question de communauté et de communauté d'apprentissage.

biais des compétences 6, 9, 10 et 11²³. Travail en équipe, équipe pédagogique, partage, collaboration pédagogique, coopération, partenariat, collectif, mise en projet, etc. sont autant de mots que l'on retrouve utilisés pour caractériser le sens et les composantes de ces compétences. Ils témoignent de ce souci de faire de la pratique enseignante non plus un acte isolé, réalisé les portes closes, mais plutôt une action collective et partagée, menée en vue d'une fin collective.

En fait, cette orientation n'est pas vraiment nouvelle, ainsi que le signale le CSE qui publie en 1998 un avis sur une conception de l'école en tant que communauté éducative. Il rappelle qu'il s'était déjà penché, certes indirectement, sur la question dans un avis de 1996. Il rappelle surtout que, de son point de vue, l'idée de communauté éducative provient historiquement « de trois démarches ministérielles : celle d'abord de *l'école milieu de vie*; celle ensuite de la gestion participative par objectifs; celle enfin de *l'école communautaire et responsable* » (p. 7). Le Conseil reconnaît que, pour différentes raisons, ces trois initiatives n'ont guère connu de succès, mais qu'elles ont cependant servi de jalons préparatoires à l'introduction de la notion de communauté éducative.

Ainsi, plusieurs publications balisent les tentatives antérieures. La première se développe durant les années soixante-dix dans le cadre de la promotion de l'école en tant que milieu de vie²⁴ et de tous ces courants divers qui revendiquaient le recours à des valeurs – de liberté, d'autonomie, de responsabilisation des acteurs, de reconnaissance de l'élève comme sujet en recherche d'épanouissement et actif sur le plan de ses apprentissages, etc. – en rupture avec celles qui avaient prévalu dans le modèle québécois traditionnel. Les deuxième et troisième tentatives marquent les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix, en ce temps de volonté gouvernementale de prise de contrôle technocratique du système d'enseignement, par le biais d'une imposition d'une conception néobéhaviorale reposant sur une gestion (administrative et pédagogique) par objectifs. L'une prend appui sur l'introduction dans les écoles du projet éducatif d'établissement²⁵, et l'autre avance l'idée même d'une école communautaire et responsable (Ministère de l'Éducation, 1982). Ces dernières tentatives ont été tout particulièrement à la source de maintes tensions puisqu'elles privilégiaient à la fois la participation, la responsabilisation des acteurs du terrain, une plus grande autonomie locale, une implication accrue des acteurs du milieu environnant par la mise en œuvre de partenariats entre les intervenants scolaires, et de fortes mesures de contrôle gouvernementales, entre autres sur les plans financier, curriculaire et pédagogique.

Les réformes actuelles semblent avoir créé les conditions favorables au retour, évidemment adapté aux réalités actuelles, d'un discours gouvernemental qui promeut la mise en œuvre d'une école appréhendée en tant que communauté éducative. Par exemple, la législation, par la Loi 180 (Ministère de l'Éducation, 1997), a modifié de façon importante les modalités de gestion des écoles en créant les conseils d'établissement. Et les nouveaux curriculums, existant déjà pour le primaire (Ministère de l'Éducation, 2001) ou en cours d'élaboration pour le secondaire, reposent sur des orientations qui devraient favoriser l'implantation de ces communautés éducatives.

²³ Ces compétences s'énoncent ainsi: « 6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves; 9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école; 10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés; 11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (Ministère de l'Éducation, 2001, p. 147, 153, 155, 157).

²⁴ Voir entre autres, parmi plusieurs publications sur ce thème, Ministère de l'Éducation (1975a, 1975b). Il faut aussi rappeler que le MEQ a publié, de 1967 à 1978, la revue *L'école coopérative*, ancêtre de la revue *Vie pédagogique*.

²⁵ Voir également, parmi plusieurs publications sur la question, Ministère de l'Éducation (1980).

Ce bref panorama atteste bien de l'émergence au Québec d'une notion qui se propage bien ailleurs dans le monde, ainsi qu'en témoigne le symposium international tenu à Barcelone en octobre 2001 sur les communautés d'apprentissage. Ce symposium sur invitation (Fórum universal de las culturas, 2001) réunissait une bonne cinquantaine de chercheurs provenant de différents organismes (OCDE, Comité international du statut de la femme, etc.) et d'une vingtaine de pays de tous les continents. Il permet de constater le succès énorme que remporte la notion de communauté d'apprentissage un peu partout dans le monde, mais aussi l'existence d'une abondante documentation sur la question en langue espagnole. L'idée de communauté d'apprentissage se retrouve également de façon explicite en France, par exemple avec Lemièrre (1997)²⁶. Un texte traduit de l'anglais de Brown et Campione (1995) a également présenté les aspects de la conception et de la gestion d'une communauté d'apprenants dans un contexte de classe.

2. LA NOTION DE COMMUNAUTÉ : UNE NOTION À CLARIFIER

2.1. Des significations latines au phénomène de mondialisation

Originellement, le terme communauté vient du latin, de *communio* et de *communitas* et non de *communis*. Mais des liens inévitables sont aussi établis constamment avec ce dernier terme (Ouvrard, 2003). Dans ce deuxième sens, il renvoie à l'idée de commun, c'est-à-dire soit d'ordinaire, de vulgaire (par exemple: c'est d'un commun; les communs où logent les domestiques), soit de public, d'appartenance, d'accessibilité à tous, d'où l'usage en français de termes comme communisme, commune (par exemple: une commune; la Commune de Paris; les Communes), communal (les biens, les prés communaux) ou encore *la communale* pour identifier l'école primaire communale en France sous la Troisième République.

Dans le premier sens, celui de *communio* et de *communitas*, si ces termes ont été à l'origine fortement associés à la réalité religieuse (la communion, les communautés séculières et régulières, la messe communautaire, etc.), ils ont été largement récupérés par la suite entre autres par le politique, le droit et l'économie. Ne parle-t-on pas de communauté linguistique, de Communauté européenne, de communautés autonomes, de communautés autochtones, de prix et de tarifs communautaires, d'accords, d'objectifs, de problèmes communautaires, mais aussi de communauté de biens, de communauté réduite aux acquêts? De cette multitude d'emplois divers ressort le fait que le terme implique certes l'existence de liens étroits, de partage, d'esprit de corps, de sociabilité, mais également d'un ensemble de valeurs, de représentations et de signes conventionnels, de règles, explicites ou non, et de normes qui assurent le maintien de ces liens et leur reconnaissance, et, surtout, l'idée que les membres de la communauté y adhèrent volontairement et librement. Ainsi, une communauté tend à se constituer en totalité sociale, au sens utilisé par Piaget (1965). Aujourd'hui, le mot communauté semble bien s'abreuver aux deux sources latines, *communio et communis*.

Il n'est donc pas étonnant que le terme communauté connaisse de nos jours un tel succès et qu'il se voit attribué à maints regroupements humains. Il tend à définir l'idée de totalité sociale et il se charge de valeurs et d'attributs positifs. À l'opposé de Young (1990) et de Shields (2000) qui formulent au nom du respect de la différence de vives critiques vis-à-vis de la notion de communauté, sur lesquelles nous allons revenir, Williams (1983) considère que « Communauté peut être un mot chaudement persuasif pour décrire un ensemble

²⁶ Il est bien évident qu'il existe en Europe francophone de longs et importants antécédents qui conçoivent le processus d'enseignement-apprentissage d'un point de vue interrelationnel. L'éducation *nouvelle*, les pédagogies de la coopération, du projet, institutionnelles, de la libération comme la pédagogie marxiste, tous ces courants que Not (1979) a regroupés sous le vocable *pédagogies d'autostructuration cognitive* – pour celles toutefois qui reposent sur une forme quelconque d'apprentissage collectif –, mais aussi les pédagogies contemporaines qui se réclament de l'interactionnisme social constituent des modèles plus ou moins proches de la notion de communauté d'apprentissage.

existant de relations. Ce qui est le plus important, peut-être, c'est que, à l'encontre des autres termes qui désignent une organisation sociale (état, nation, société, etc.), il semble bien qu'il n'a jamais été utilisé dans un sens défavorable et qu'on ne lui a jamais opposé un autre terme positif » (p. 76)²⁷. Plus encore, le terme tend parfois à se substituer au concept de société, mais avec cette nuance majeure qu'il ne renvoie d'aucune façon à des découpages conceptuels qui relèveraient des modèles d'organisation des rapports humains résultant de structures propres aux États-nations. L'idée de communauté suppose une forme d'association entre des êtres humains qui, à l'instar des principes de la démocratie libérale, s'appuie sur des *modus vivendi* jugés plus *naturels*, plus spontanés, plus directs, tout comme ce le fut en d'autres temps pour la gestion des cités (Manent, 1987). Ainsi, Lenoir-Achdjian (2001a, 2001b) fait état de l'évolution de la notion de communauté du Moyen Âge à nos jours et, ce faisant, elle montre combien cette notion est passée du renvoi à des regroupements aux contours clairement définis et relativement homogènes, en marge des structures sociales dans les cités-états (par exemple, la communauté juive), à l'émergence, à partir des années 1990, de la notion de communauté transnationale fondée sur la présence d'un entrecroisement entre les dimensions morales, spatiales et sociales, et à un usage qui tend à la substituer au concept de nation et, souvent, à la confondre avec la notion d'association, sinon de société.

On le voit bien, la notion de communauté ne fraie guère avec les concepts qui articulaient jusqu'à présent les modes de fonctionnement sociaux au sein de nos sociétés constituées en États-nations. Son usage en expansion ne paraît donc pas accidentel. Dumouchel (2000) défend la thèse que ce *retour* à l'idée de communauté a pour effet une dépolitisation de la vie sociale et une montée des revendications particularistes qui va « ...de pair avec le retrait de la question de la justice sociale » (p. 85). Pour sa part, Schnapper (2000) souligne deux dérives potentielles d'une affirmation des droits particuliers, relevant de regroupements humains distincts, de type *communautariste* : d'une part, la limitation abusive de la liberté individuelle, les membres de la communauté étant contraints de se restreindre aux droits alloués à leur groupe; d'autre part, et conséquemment, le repli des individus sur leurs communautés d'origine, à la source d'un processus d'inclusion-exclusion, d'une *additivité* et d'une fermeture des différentes communautés et, de là, une fragmentation de la totalité sociétale. Cette fragmentation, relève Lenoir-Achdjian (2001d), apparaît clairement, entre autres, à travers les multiples demandes, émanant de communautés perçues comme homogènes par les instances publiques, de prise en compte d'une spécificité linguistique, religieuse, ethnoculturelle, etc.

L'émergence et, dans certains cas, la position conceptuelle importante qu'occupe aujourd'hui la notion de communauté sont loin d'être dues au hasard. Elles témoignent de changements profonds dans la dynamique des sociétés occidentales, en se substituant à d'autres notions qui permettaient, dans le cadre des États-nations qui structuraient sans contestation les espaces sociaux au cours des trois derniers siècles, de caractériser l'organisation sociale et les rapports humains au sein d'un territoire donné. À nos yeux, Helly (1997) synthétise de façon exemplaire l'évolution historique de la philosophie politique libérale qui caractérise

²⁷ Dans cette perspective, il importe de distinguer communauté de communautarisme, cette dernière notion faisant entre autres l'objet de vives critiques de la part des tenants d'une citoyenneté républicaine, de même que libéralisme et communautarisme. Comme le met fort bien en évidence Pettit (1997), si le libéralisme met l'accent sur la liberté individuelle, entendue comme une non-interférence, et s'il conçoit que l'État libéral doit faire abstraction des appartenances ethniques, religieuses, linguistiques, culturelles, économiques, historiques, biologiques, etc., pour définir la citoyenneté (ce qui est le propre du modèle républicain français), le communautarisme, pour sa part, « ...insiste sur l'importance au moins égale, sinon prioritaire, à accorder à l'appartenance communautaire » (p. 120) et, ajoute Pettit, « ...au moins dans plusieurs de ses versions, il privilégie un État qui peut être étroitement greffé à une manière de vivre communautaire, quoi qu'il en coûte sur le plan de la neutralité, et qui pourra générer chez ses citoyens l'attachement et l'engagement » (*Ibid.*, p. 120). Ainsi, le communautarisme privilégie la liberté entendue comme non-dominance, un État faible et un individualisme fort où « ...les autres sont incapables d'interférer sur une base arbitraire dans vos affaires » (*Ibid.*, p. 122). Voir également Taylor (1992) qui lie démocratie et communautarisme.

le discours des États-nations démocratiques : « L'État a [...] déplacé le centre de ses discours et de ses pratiques de la notion de communauté nationale au XIX^e siècle et au début du XX^e siècle, pour mettre l'accent, durant près d'un demi-siècle (1930-1980), sur la notion et des programmes de solidarité nationale, de protection sociale, puis, depuis les années 1980, sur les notions de responsabilité individuelle et de flexibilité du marché, lesquelles remettent en cause la solidarité nationale. Cette dernière évolution a conduit à la prolifération actuelle de l'idéologie identitaire (*Politics of identity*), qui ne conçoit plus la sphère politique comme une lutte entre citoyens aux intérêts divergents mais comme une lutte de communautés aux histoires et destins particuliers contre l'hégémonie idéologique de groupes dominants » (p. 329).

Pour leur part, Bourque, Duchastel et Kuzminski (1997), Fournier (1997) et Tremblay (1997) mettent en évidence l'importance que le concept de société globale détenait dans le cadre des États-nations. Ce concept constituait un savant mélange entre un processus sociologique d'intégration (le corps social – la société civile réelle, socialement et historiquement déterminée) et un processus politique d'intégration (le corps artificiel – la nation fondée sur le contrat), assuré par une solidarité fondée sur l'imaginaire collectif au sein de chacun de ces États-nations. Le concept assurait ainsi aux êtres humains – et, par là, les rassurait – qu'ils faisaient partie d'une entité sociale qui leur permettait d'établir un rapport à autrui et au monde. Or, comme le montrent bien ces auteurs²⁸, la société globale est en crise et en voie de désintégration, à la suite de la mise en cause et de l'érosion des pouvoirs des États-nations, de l'affirmation d'une citoyenneté particulariste orientée vers le multiculturalisme et des droits individuels spécifiques. Une primauté exclusive et totale est attribuée au sujet, le *Je* se substituant au *Nous* substantiel. Ainsi, comme le signale Cairns (1999), désormais, les politiques intérieures privilégiées par les États-nations ne favorisent plus des valeurs partagées (comme l'homogénéité nationale ou le plein emploi), mais la reconnaissance des différences pour une action collective. Et cette conception de la citoyenneté, qui peut paraître fort stimulante sous certains aspects, est toutefois source de tribalismes divers, d'une *judiciarisation* de plus en plus généralisée des rapports sociaux, de la promotion de l'individualisme lié à une *ethnisation utilitaire* des identités sociales, de la régression des débats dans l'espace public sur le pouvoir conduisant à un désengagement social, de l'affaiblissement du concept de démocratie. Et même, ainsi que le soutient la thèse psychosociale de Beauvois (1994), l'alliance établie entre la démocratie comme fondement de la gouvernance et l'idéologie libérale est à la source d'une nouvelle servitude, cette dernière ayant progressivement perverti les idéaux démocratiques²⁹.

Face à une mondialisation des échanges économiques, démographiques, politiques, technologiques, informationnels et culturels, face également au choc de l'idéologie néolibérale³⁰ qui légitime cette mondialisation et qui ébranle les structures sociales et les conceptions qui servaient de ciment entre les êtres

²⁸ Plusieurs autres auteurs vont, d'une manière ou d'une autre, dans le même sens, dont, par exemple, Aronowitz (2000), Burbules et Torres (2000), Elbaz et Helly (2000), Engell et Dangerfield (2002), Ohmae (1995), Petrella (2000), Press et Washburn (2000), Readings (1996) et Warnier (1999).

²⁹ Cette thèse rejoint la position de plusieurs auteurs. Pour Bourdieu, note Wacquant (1996), « quand l'*habitus* affronte le monde social dont il est le produit, il se trouve "comme un poisson dans l'eau", car il ne sent pas le poids de l'eau et il considère le monde dans lequel il vit comme un fait admis » (p. 220). Ou encore, citant Plenel (1985), Bassis (1998) note, en analysant « les coulisses de la transposition », l'existence d'attaches qui marquent le conservatisme social régnant et qui « ...contribuent à "transformer la contrainte en adhésion. La contrainte ne s'y dévoile qu'exceptionnellement sous son apparence fruste, tant la soumission se niche désormais dans la production prioritaire du consensus", consentement obtenu au prix d'en perdre la raison, à vouloir la mettre obstinément trop en avant » (p. 22).

³⁰ Pour une analyse critique de l'idéologie néolibérale, voir entre autres Anderson (1996), Dostaler (2001), Klein, Tremblay et Dionne (1997) et Pasche et Peters (1997). Les visées du néolibéralisme, pour ces auteurs, sont les suivantes : supprimer tout obstacle (politique, économique, social) au libre fonctionnement du marché, toute entrave aux forces sociales spontanées (von Hayek, cité par Dostaler, 2001); combattre tout obstacle à la mise en place d'un nouveau modèle de fonctionnement social (keynésianisme, mesures de solidarité sociale à la suite de la guerre; *Welfare State* ou État-providence; social-démocratie; communisme); assurer la liberté économique et l'individualisme incarné dans le libre-échangisme, l'État se réduisant à n'être que le gardien de la «règle de la loi», norme universelle reposant elle-même sur les principes du néolibéralisme.

humains et les divers regroupements au sein des États-nations, il est devenu nécessaire de faire appel à des notions qui visent à recréer des formes d'interaction et de solidarité. Sensible aux tendances d'éclatement, de dispersion, d'isolement, de cloisonnement, sinon de déliquescence qui caractérisent de plus en plus la dynamique scolaire sur le plan cognitif, mais aussi social et culturel, le monde de l'éducation, sous l'impulsion de pouvoirs politiques et économiques, s'efforce de faire appel à des idées et à des aménagements qui puissent redonner du sens aux apprentissages et aux interactions sociales que ceux-ci requièrent, et de les intensifier. L'idée de communauté entend ainsi pallier, sinon contrecarrer les tendances d'éclatement social et d'enfermement individualiste.

Une telle perspective de recréation d'une unité de personnes, fondée sur la proximité, l'homogénéité et la familiarité, œuvrant dans un espace local donné à la poursuite de buts partagés n'est toutefois pas sans danger. À l'instar d'Arendt (1958) – mais aussi de Freire et d'Habermas comme le rappelle Burbules (2000) – qui conçoit que l'espace public se caractérise par la pluralité et non par la mise en commun des intérêts, l'obtention des accords sociaux reposant alors sur la délibération politique, Young (1990) rejette cet idéal de communauté parce qu'il « exprime un désir de fusion entre les sujets, ce qui a pour effet d'exclure tous ceux avec lesquels le groupe ne peut s'identifier. L'idéal de communauté dénie et réprime la différence sociale » (p. 227). Elle considère également que cet idéal est mystificateur, car il apporte l'illusion de la tolérance, alors qu'il est bien davantage contraignant dans le cadre des relations directes qu'il privilégie. Shields (2000) est encore plus directe et explicite : « Dans nos écoles publiques d'aujourd'hui, hautement complexes et hétérogènes, la conception courante qui fait des écoles des communautés homogènes avec des croyances, des normes et des valeurs partagées est inadéquate » (p. 275). Tout en lui reconnaissant une contribution théorique valable, l'auteure souligne le peu de clarté qui entoure cette notion, plus souvent qu'autrement utilisée de manière apologétique, en tant que métaphore servant à rejeter les conceptions antérieures de l'organisation scolaire fondées sur des perspectives rationnelles et fonctionnelles, et à cautionner l'intention d'une mise en ordre qui nie la différence et qui a pour effets l'érection de nouvelles barrières et la production de l'exclusion.

2.2. La perspective anglo-saxonne nord-américaine

Quoi qu'il en soit, dans l'espace anglo-saxon nord-américain, au-delà des quelques critiques existantes, il ne fait aucun doute que la notion de communauté est l'un de ses maîtres mots. Il s'agit même, aux dires de Burbules (2000), de « ...l'un des mots clefs de l'éducation américaine » (p. 323). Aux États-Unis, en effet, nous l'avons mentionné en introduction, l'idée de communauté est déjà solidement ancrée³¹ dans le champ de l'éducation et elle tisse des liens avec d'autres problématiques, dont celle des écoles efficaces (Rowan, 1990), celle de la cognition située (Anderson, Reder et Simon, 1996; Brown, Collins et Duguid, 1989), celle de l'apprentissage coopératif (Johnson et Johnson, 1989) et celle de l'interaction sociale qui fait appel aux travaux de Vygotsky (Brown et Campione, 1998; Osterman, 2000) ou à d'autres sources du constructivisme social (Tobin, 2000). Osterman (2000) cite Hargreaves, Earl et Ryan (1996) en soulignant que ces derniers se font l'écho de nombreux chercheurs et éducateurs qui croient qu'« ...une des plus fondamentales réformes qu'il

³¹ Il existe un nombre considérable de publications sur les *learning communities*, mais aussi sur les enseignants efficaces, les pratiques et les écoles exemplaires, les *full services schools*, le partenariat ou, encore, sur les *professional development schools*, le *collaborative leadership*, le *learner-centered classroom* (ou *centered school*), le recours à l'Internet dans le contexte d'une communauté virtuelle, l'apprentissage coopératif, la *cognition* située et les approches constructivistes. Tous ces courants établissent des liens plus ou moins étroits avec la notion de communauté d'apprentissage. Parmi cette multitude d'écrits, nous signalons, à titre strictement indicatif, les ouvrages de Boyer (1995), Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (1990), Freiberg (1999), Levine (1999), McKnight et Kretzmann (1993), Oakley (1992), Rogoff, Goodman Turkonis et Bartlett (2001), Rubin (2002), Schauble et Glaser (1996), Shapiro et Levine (1999), Sergiovanni (1999), Wenger (1999), Wilson (1995) et Yarnit (2000).

est nécessaire de réaliser dans l'enseignement secondaire et supérieur est de faire des écoles de meilleures communautés qui puissent mieux prendre soin des élèves et les soutenir » (p. 323). Lieberman (1992), qui rappelle, tout comme Pinar, Reynolds, Slattery et Taubman (1995), que la question de la communauté en éducation n'a pas cessé d'être étudiée tout au long du XX^e siècle, écrit que « ...notre défi est de créer une communauté qui éduque tout le monde, celui des universités et celui des écoles, une communauté qui élargisse nos relations à d'autres et, ce faisant, nos connaissances et notre affectivité » (p. 11). Pour leur part, Corrigan et Udas (1996) font état de différents modèles s'appuyant sur la notion de communauté et Raymond et Lenoir (1998) montrent combien l'idée de communauté constitue une des quatre tendances fortes³² dans la formation à l'enseignement et dans la conception de l'école aux États-Unis. Cette idée se décline selon différents agencements, dont les communautés de pratiques, les communautés de recherche-action-formation et les *full services schools*. La notion porte le projet d'une nouvelle vision de l'école qui la resitue au sein des services sociaux et d'une reconceptualisation de la formation à travers une réforme en profondeur des objectifs éducatifs et sociaux; d'où le succès des *full services schools* qui est vu « ...comme l'élément charnière à partir duquel on peut observer et orienter le développement des services communautaires » (*Ibid.*, p. 97). Les résultats de différentes recherches mettent en évidence la nécessité d'une reconceptualisation d'une intégration forte de l'ensemble des services offerts dans un milieu social donné (Corrigan et Udas, 1996).

Dans le champ de l'éducation, plusieurs auteurs (Brown et Campione, 1998; Burbules, 2000; Kimball, 1995; Osterman, 2000; Pinar, Reynolds, Slattery et Taubman, 1995; Robertson, 1992) considèrent que la notion de communauté trouve ses fondements philosophiques et théoriques avant tout dans le pragmatisme³³ de Dewey qui promeut l'idée, dans plusieurs de ses textes (par exemple, 1902, 1916, 1927, 1929), que l'école doit être une communauté démocratique, *the Great Community*, expression de la *Great Society*, ce qui montre bien, ainsi que nous l'avons rappelé précédemment, le lien existant entre la mise en œuvre du concept en éducation et son usage premier sur le plan social. La perspective deweyenne repose cependant sur plusieurs antécédents. Pinar, Reynolds, Slattery et Taubman (1995) renvoient aux travaux du colonel Parker qui, dans la deuxième moitié du XIX^e siècle, soutenait l'idée d'une communauté d'élèves afin de favoriser la collaboration entre les enseignants, ainsi qu'à ceux de Bobbitt qui, au début du XX^e siècle, à la même époque que Dewey et Jane Adams qui travailla avec ce dernier, proposait d'inscrire l'école dans son environnement artistique et d'en faire le centre de récréation de la cité. L'importance d'une école en lien direct avec la vie, d'une école qui soit le miroir de la communauté plus vaste dans laquelle elle s'inscrit, est centrale dans la pensée deweyenne. Comme le souligne Robertson (1992), cette dernière est sociale avant d'être politique. Pour Hansen (2002), elle dérive d'une anthropologie philosophique. Ils conviennent tous deux, avec d'autres auteurs américains d'ailleurs, qu'elle fait de la démocratie l'expression de la communauté. Cette remarque est importante; nous allons y revenir.

Lee, Bryk et Smith (1993) synthétisent la position de plusieurs auteurs qui critiquent les dérives que vivent depuis au moins un demi-siècle la société américaine et son système scolaire. Face aux insatisfactions croissantes de la population, à qui les pouvoirs avaient fait miroiter pendant des décades la mise en œuvre de la *Grande société*, une aliénation sociale de plus en plus répandue découlerait d'une bureaucratisation de

³² Les trois autres tendances présentées (Raymond et Lenoir, 1998) sont la professionnalisation de l'enseignement, le poids accordé aux savoirs d'expérience des enseignants et le partenariat université-milieu scolaire.

³³ Sans nier l'existence de nombreux débats sur la conception du pragmatisme aux États-Unis, nous retiendrons, au risque de caricaturer quelque peu, la définition d'un historien, Huggins, cité par Kimball (1995), pour qui « la notion [...] ce qui est utile est bon » est l'une « des trois caractéristiques centrales du caractère américain [qui] a donné à l'éducation libérale sa configuration si particulière dans les collèges américains » (p. 76).

l'activité publique et du système scolaire, caractérisée par la rationalité, la technologie et le légalisme. C'est pourquoi un intérêt renouvelé pour l'option *communautariste* irait grandissant : « Des composantes de la communauté tels que le travail coopératif, la communication effective et des objectifs partagés ont été identifiés comme des dimensions cruciales pour assurer le succès de toutes les organisations, non uniquement des écoles, qui sont à la recherche de possibilités non bureaucratiques. [...] La valeur personnelle de vos vies, en tant qu'êtres humains, ajoutent-ils, est largement définie par les interactions qui s'établissent dans les communautés dans lesquelles vous participez » (p. 227). Ils précisent que cette perspective est fortement connotée par une vision pragmatique et instrumentale, centrée sur des modes de fonctionnements opératoires en réponse à des besoins sociaux immédiats. Meighan (2000) souligne toutefois que cet intérêt envers une telle perspective instrumentale permet d'élucider les attentes et de répondre aux dilemmes d'une société moderne ou postmoderne soucieuse de voir le système éducatif se renouveler constamment, ouvrir des alternatives pour chacun, mais sans donner l'impression de se perdre dans des sentiers complètement inconnus.

Au-delà des facteurs contemporains qui confortent le succès de la notion de communauté et conduisent à sa mise en œuvre dans le champ scolaire aux États-Unis, il importe de retourner aux fondements sociohistoriques de la société américaine pour mieux comprendre un tel succès de la notion. Il faut se rappeler que les États-Unis se sont constitués en tant qu'État-nation sur le double fondement idéologique du *destin manifeste* et de la religion comme garant moral (Lenoir, 2002a; Marienstras, 1976, 1988), en rupture avec des modèles européens considérés abusifs et obsolètes et dans une volonté explicite de bâtir un *nouveau monde* qui repose sur des finalités et des valeurs sociales nouvelles. Ainsi que nous l'avons développé ailleurs (Lenoir, 2000b, 2000c, 2002a), cette rupture est consacrée en éducation aux alentours de 1870 – ce que marque la fondation de l'Université John Hopkins (Judy, 1993) qui axe « la formation supérieure vers la professionnalisation académique et l'enseignement d'un savoir instrumental » (Lenoir, 2002a, p. 103) –, alors que pour assurer l'atteinte des finalités éducatives qui puissent garantir « l'insertion et l'intégration de l'être humain dans une société jeune, multiethnique, aux cultures et aux croyances religieuses diverses » (*Ibid.*, p. 101), se développe une conception *vocationnaliste* (Kliebard, 1986, 1992a, 1992b; Rudolph, 1977; Tanner et Tanner, 1990), c'est-à-dire *professionnalisante* au sens nord-américain.

Ainsi, à la fin du XIX^e siècle, à la suite de la guerre civile et avec la vague de l'industrialisation galopante, s'impose un courant qui prône un renversement de conception de l'éducation et qui constitue, de la part de mouvements progressistes (Parker, Quincy, Ward, Herbartians, Dewey, etc.), une opposition aux conceptions humanistes traditionnelles, héritées du libéralisme britannique qui prônait « une éducation non utilitariste, culturelle et académique » (Rudolph, 1977, p. 14). Pinar (1998) est on ne peut plus explicite : « Les écoles publiques américaines ont été créées il y a plus de 100 ans pour préparer les citoyens à occuper des emplois dans une économie industrielle » (p. 205). Whitehead, dans *The Aims of education* (1929), deviendra l'un des chantres les mieux connus de ce modèle à caractère nettement pragmatique, centré sur le développement de savoirs pratiques et socialement utiles, même si, dans l'esprit des promoteurs de ce modèle, ne sont exclus ni la culture, ni la science. L'éducation, dorénavant, doit répondre aux attentes et aux besoins sociaux du monde actuel.

Toutefois, le courant néolibéral, actuellement hégémonique, qui s'actualise dans un processus de mondialisation des échanges économiques et culturels, et qui est légitimé par un discours social *économiste* (Beauchemin, Bourque, Duchastel, Boismenu et Noël, 1995), « délaisse les grands idéaux émancipateurs des modernités libérales et *providentialistes*, marginalise les idées de progrès (individuel et social), de solidarité ou plus simplement de bonheur » (p. 8). Le modèle éducatif prôné par Whitehead (1929) et mis en œuvre aux

États-Unis durant la première moitié du XX^e siècle, qui séparait déjà, malgré les bonnes intentions des concepteurs, culture et science, comme l'a stigmatisé Snow (1959), s'est modifié substantiellement sous l'impact du discours néolibéral, sous le poids des pressions économiques relayées par les pouvoirs politiques, et sous l'effet de la crise financière dont elle a été l'objet. Readings (1996) avance que ces facteurs, associés tout particulièrement au pouvoir croissant des grandes corporations transnationales, sont à la source du déclin de l'État-nation et par là, du concept de culture que les modèles antérieurs avaient porté. La bureaucratisation croissante de la société, associée au pragmatisme, a conduit à l'instauration d'un nouveau modèle : le modèle bureaucratique de l'excellence. Ce nouveau modèle, qui s'épanouit en Amérique du Nord et qui, aujourd'hui, est parti à la conquête du monde, porté par une mondialisation en plein essor, se caractérise, si l'on veut bien suivre la pensée de Readings (1996), par l'adhésion à un slogan : l'excellence (Lenoir, 2000b, 2000c, à paraître b).

Socialement, afin de retrouver la pureté des principes qui a animé les fondateurs de la société américaine et de combattre cette tendance à la lourdeur bureaucratique, de nombreux Américains revendiquent un retour mythique aux solidarités communautaires, tout en maintenant, nous l'avons signalé, le caractère instrumental de l'éducation, puisqu'il est lui-même l'un des traits fondateurs des orientations socioéducatives. À ce pragmatisme dominant qui marque les orientations et les contenus de l'enseignement scolaire, il importe, toujours pour comprendre l'importance que la notion de communauté occupe dans le discours éducatif américain et dans ses efforts d'opérationnalisation, d'y associer un autre trait fondateur, celui d'une socialisation particulariste visant une insertion sociale dans un cadre communautariste.

C'est au sein de la communauté que se réalisera, par le biais de la socialisation et de l'intégration culturelle, la visée émancipatrice de l'éducation. Les travaux de Kliebard (1992a, 1992b), de Rudolph (1977), de Tanner et Tanner (1990) montrent que cette conception résulte d'une préoccupation centrale pour l'insertion et l'intégration de l'être humain dans une société jeune, multiethnique, aux cultures et aux croyances religieuses diverses; la visée sociale étant d'assurer la production de sujets humains, personnes individuelles, capables de participer harmonieusement aux activités sociales, politiques et économiques d'une société fondée idéologiquement sur le *melting pot*. Ainsi que l'ont voulu les Pères fondateurs, l'État est faiblement centralisateur et le protestantisme, par sa diversité confessionnelle, s'il ne peut faire la loi, comme ce fut le cas dans les États allemands (*cujus regio, ejus religio*) et dans les États-nations européens, inspire cependant les mœurs, garantit chez les Américains la conscience morale, le devoir civique, l'intériorisation de la loi, et privilégie l'individualisme en tant que valeur première. De plus, les États-Unis ont gardé de la démocratie anglaise, et du modèle particulariste communautaire qui définit sa conception de la citoyenneté³⁴, l'idée que les libertés sont mieux garanties par la création de contre-pouvoirs. Toutes ces caractéristiques font qu'on est d'abord citoyen par l'appartenance à une communauté particulière. Quant à l'unité nationale, comme le montre Marienstras (1988), elle résulte de la volonté individuelle d'adhérer librement et individuellement à une communauté *familiale* plus vaste qui se perpétuera par le grand pacte originel qu'est la Constitution des États-Unis résultant de la Déclaration d'indépendance.

Bref, la notion de communauté paraît inhérente aux structures sociales qui distinguent les États-Unis d'Amérique. Elle prolonge en éducation son application sur le plan social.

³⁴ La conception du modèle particulariste communautaire, bien différent du modèle assimilationniste universaliste propre à la vision républicaine française, se caractérise entre autres par la séparation et l'équilibre des pouvoirs, ainsi que Hobbes et Locke l'ont théorisée, et le pluralisme y est perçu comme l'expression « naturelle » des libertés publiques.

3. LA COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE EN CLASSE : FONDEMENTS ET EXIGENCES

Considérer la notion de communauté du point de vue des apprentissages scolaires oblige, tout en ne perdant pas de vue les remarques et réserves qui précèdent, de relever l'intérêt, les apports, mais aussi les limites de son usage dans la sphère de l'éducation scolaire. Le dépouillement de la documentation scientifique montre l'existence de nombreuses définitions, les unes restreintes, les autres des plus larges³⁵. Dans la synthèse des textes soumis, les organisateurs du Fórum universal de las culturas (2001) dégagent, en utilisant comme variable classificatoire l'aire d'application de la notion, quatre approches de la communauté en éducation : la classe, l'institution éducative, le territoire comme communauté apprenante (la cité éducative³⁶) et la communauté d'apprentissage virtuelle³⁷. Chacune des composantes de cette taxinomie possède des caractéristiques spécifiques et conduit à des définitions distinctes. Définir, par exemple, la communauté d'apprentissage en la circonscrivant à la classe seule diffère fortement d'une conception où la communauté, comme dans les *full services schools* ou dans la perspective avancée par Yarnit (2001), est définie de manière englobant spatialement, puisqu'elle concerne tous les acteurs d'un milieu donné, restreint ou étendu : le voisinage, la paroisse, le quartier, la municipalité, la région et même la société tout entière, ainsi que l'appréhende par exemple Cuizhu (2001). Toutefois, ces diverses formes de communautés, qui peuvent véhiculer des conceptions socio idéologiques fort différentes³⁸, partagent un certain nombre de caractéristiques, dont une adhésion commune, volontaire et libre à de mêmes buts et aux moyens pour les atteindre, le partage des responsabilités et l'engagement à les assumer, ou encore l'établissement d'interactions suivies entre les membres de la communauté. Ces caractéristiques communes sont regroupées par le CSE (1998) « sous trois ordres de réalité : celui des valeurs, celui de l'organisation, celui, enfin, de la relation entre les personnes » (p. 15).

Poser qu'une classe ou une école doit former une communauté d'apprentissage semble donc être de l'ordre de l'évidence, dans la mesure, bien entendu, où la conception de l'apprentissage repose sur une conception à la fois interactionniste et socioconstructiviste. Mais que faut-il entendre par communauté d'apprentissage? La justification de cette *évidence* ne peut se satisfaire des justifications pédagogiques habituellement avancées. Burbules (2000) rappelle, à cet égard, que « l'idée de communauté [...] repose sur deux ensembles de valeurs :

³⁵ À titre illustratif, mentionnons la définition retenue par le Conseil supérieur de l'éducation (1998), laquelle, à notre avis, peut s'appliquer à tous les établissements d'enseignement et non seulement à l'ordre secondaire comme il le signale : « Une communauté éducative est une école qui mobilise tous ses acteurs, autant à l'interne que dans la communauté environnante, et qui mise sur le partage et la qualité de leurs relations pour réaliser sa mission éducative » (p.15). L'Organisation de coopération et de développement économiques propose pour sa part la définition suivante : une communauté d'apprentissage est composée « ...d'un groupe d'élèves ou de gens faisant partie d'une organisation/institution, ou encore de gens vivant sur un territoire donné qui, pendant un certain temps et motivés par une vision et une volonté commune, sont engagés ensemble dans la poursuite d'un savoir, d'habiletés ou d'attitudes à acquérir » (Larsen, 2001, p.99). Une dernière définition qui illustre l'existence de différents angles d'approche, de différentes perspectives socioéducatives, considère qu'une communauté d'apprentissage « ...est un projet de transformation sociale et culturelle d'un centre éducatif et de son environnement en vue de parvenir à une société de l'information pour tous. Cette société de l'information est basée sur un apprentissage dialogique qui s'exerce à partir d'une éducation participative de toute la communauté et à tous ses niveaux » (Valls, 2000, dans Flecha Garcia, 2001, p. 79).

³⁶ Rappelons l'existence de la Charte des cités éducatives, adoptée lors du premier Congrès international des cités éducatives tenu à Barcelone en 1989, charte par laquelle les villes signataires s'engagent « ...à revoir le rôle des autorités locales et des cités dans le but d'organiser et de fournir les services éducatifs requis » (Coll, 2001, p. 53).

³⁷ Le document réunissant les contributions des intervenants du Fórum universal de las culturas (2001a) présente plusieurs exemples intéressants de concrétisation de ces quatre formes de communauté d'apprentissage.

³⁸ Compte tenu de l'origine diversifiée des participants au Fórum universal de las culturas de Barcelone en 2001, on retrouve dans les contributions des visions de la communauté d'apprentissage qui vont d'une association au marché libre à une association à une intervention régulatrice ou de contrôle de la part de l'État. De même, la communauté d'apprentissage peut être pensée, soit dans une durée de temps limitée, soit comme étant le propre d'un apprentissage durant toute la vie, un *lifelong learning system*.

d'une part, l'idée que la coopération et la responsabilité partagée offre le meilleur contexte pour assurer l'efficacité humaine dans l'accomplissement des buts sociaux; d'autre part, l'idée que des liens étroits d'affiliation sont bénéfiques et réconfortants, sinon nécessaires, pour assurer une vie convenable » (p. 328). Sur le plan scolaire, cela signifie que la coopération et l'interaction seraient de bons prédicateurs de réussite. Le danger d'en rester à ces justifications, comme le signale Burbules (*Ibid.*), et ainsi que nous l'avons précédemment relevé, serait d'appréhender la communauté d'apprentissage de manière par trop homogène et contraignante, voire impérative, occultant alors l'existence de types d'affiliation divers, de styles d'apprentissage variés, de tensions inhérentes à des rapports sociaux étroits et continus, etc., bref l'existence de la différence, d'attentes sociales distinctes et de diverses formes possibles d'interactions humaines.

Au-delà de ces arguments, au moins deux raisons fondamentales semblent militer en faveur de la notion de communauté d'apprentissage. Afin d'étayer la double argumentation qui est avancée pour présenter le bien-fondé de la notion, procédons tout d'abord par la négative, en formulant la question suivante : pourrait-on concevoir une classe autrement que comme une communauté d'apprentissage? La réponse est facile : oui, assurément! Mais, dans une telle hypothèse, au moins deux conceptions des rapports humains devraient nécessairement prévaloir. La première atomise l'être humain en tant que sujet apprenant. Épistémologiquement, elle postule qu'un sujet apprend seul, dans un rapport direct aux objets de savoir, en dehors d'interactions sociales. Consécutivement, la seconde conception, de tendance encore plus asociale, repose sur la négation de ces rapports humains ou, du moins, elle en mésestime la portée et les ignore. Dans une telle perspective, l'idée de communauté d'apprentissage s'avère évidemment inappropriée, sinon d'un point de vue d'inculcation sociale. Elle est souvent fortement connotée par une dominance psychologique qui ne retient comme dimensions considérées que les processus psychologiques individuels de l'apprentissage et qui, en fonction de la tradition scientifique cartésienne, ne conçoit la raison que du point de vue de l'individu autonome, occultant de la sorte le poids des rapports sociaux : « Chez Descartes, note Kosik (1970), la raison est celle de l'individu isolé et émancipé, qui ne trouve la certitude de lui-même et du monde que dans sa conscience » (p. 69). Cette conception est également partagée par nombre d'autres courants, dont le constructivisme radical qui sous-tend entre autres que le savoir résulte exclusivement d'une organisation du monde réalisée par l'expérience individuelle de chaque sujet (von Glasersfeld, 1984, 1995; Watzlawick, 1984), que les connaissances ne peuvent se transférer puisque chaque sujet construit sa propre signification, son propre savoir à partir de ses propres expériences (von Glasersfeld, 1982), et que le savoir est donc construit en dehors de toute influence sociale (Latour, 1992; Phillips, 2000; McCarty et Schwandt, 2000)³⁹.

Pour adhérer à cette idée que la communauté d'apprentissage peut être bénéfique pour des sujets apprenants, il faut dépasser, sans les ignorer cependant, ces processus psychologiques et s'inscrire au contraire, d'une part, dans une orientation épistémologique de type socioconstructiviste (Lenoir, à paraître *a*; Lenoir et Larose, sous presse), et d'autre part, postuler l'*indispensabilité* à la fois de l'interaction sociale et de l'ancrage des activités d'enseignement-apprentissage dans la réalité sociale. Apprendre est alors conçu comme un acte social, collectif, interactif, qui fait appel à des processus médiateurs cognitifs et sociaux (Lenoir, 1993, 1996). Apprendre revient à donner du sens⁴⁰ à un rapport à soi, à autrui et au monde (Charlot, 1997). Et le savoir, objet d'apprentissage, ne peut plus être considéré en tant que finalité; il devient lui-même outil médiateur dans ce rapport au monde (Lenoir, 2000*a*). Il faut, d'autre part, reconnaître que l'être humain

³⁹ Voir en particulier le livre sous la direction de Phillips (2000) qui présente différents courants animant le constructivisme et des débats à leur sujet, dont plusieurs solides critiques de certains courants constructivistes. Voir également Spivey (1997).

⁴⁰ Et donner du sens, comme le montre très bien Fabre (1999), c'est prendre en compte à la fois les dimensions épistémologiques (donner du sens pour le savoir), psychologiques (donner du sens pour le sujet) et sociologiques (donner du sens pour la société).

n'est humain que parce qu'il est un être social et qu'il ne se constitue comme humain que par les rapports sociaux qu'il établit avec autrui (Israël, 1972; Kojève, 1947; Kosik, 1970; Vygotsky, 1978). En tant que sujet agissant, l'être humain, à travers sa pratique sociale, c'est-à-dire au sein d'interactions sociales inscrites spatiotemporellement, construit la réalité et se construit en même temps. Apprendre est alors saisi en tant qu'un processus d'objectivation sociocognitif (Lenoir, 1993). On pourrait recourir au concept de *praxis* pour caractériser cette dialectique qui s'établit entre des sujets humains engagés dans un processus historique de production de leur existence et les conditions sociales dans lesquelles celle-ci s'insère. Ainsi, Windschilt (2002) souligne que les perspectives avancées par le constructivisme social ont conduit à la reconceptualisation des écoles en tant que communautés d'apprentissage, ainsi que du rôle des acteurs qui y interagissent.

Sur la base de ces deux conditions, le recours à la notion de communauté d'apprentissage prend du sens. C'est dire alors qu'elle doit être conçue, sur le plan scolaire, de manière à respecter un certain nombre d'exigences. Parce qu'elle se construit comme un espace imaginé (Lenoir-Achdjian, 2001c), du fait qu'elle est fondée sur une base symbolique – le *Nous* – qui la distingue, sinon l'oppose aux *Autres* – ceux qui n'en font pas partie –, la communauté est constitutive, au moins en partie, de l'identité de ses membres, d'une identité collective. Mohia-Navet (1995), que cite Lenoir-Achdjian (*Ibid.*), relève à cet égard, dans le droit fil de la pensée dialectique hégélienne déjà mentionnée : « Au-delà de sa forme délimitée dans l'espace et dans le temps [...], au-delà de ses structures internes et de ses règles de fonctionnement relativement rigides, au-delà de tous ses traits de caractères presque *visibles*, la communauté représenterait bien la dimension sociale fondamentale agissante au plus profond de l'individu. Elle serait l'expression, la mise en pratique, la traduction dans l'espace et le temps de cette donnée primordiale de l'être humain mise en évidence par la psychanalyse : *l'Autre est constitutif de soi* » (p. 2).

Ainsi définie, toute communauté, y inclus une communauté d'apprentissage, est un construit social, le résultat d'un processus de production toujours en évolution qui se détermine en établissant de l'interne des frontières, celles-ci se trouvant conséquemment renforcées par une reconnaissance venant de l'extérieur, des *Autres* (*Ibid.*). À cet égard, Anderson (1991) souligne que les caractères imaginés et construits qui caractérisent toute communauté exclut toute prétention à la naturaliser, à lui attribuer des traits immuables. Les conditions de sa création sont circonscrites historiquement, spatialement et socialement. En plus d'être une production sociale et imaginée, il s'agit également, toujours en suivant Lenoir-Achdjian (*Ibid.*), d'une production organisée (des règles, des normes, des signes, etc.) et volontaire, constituée sur la base d'une conviction partagée, celle d'avoir une ou des préoccupations communes.

Dans le contexte scolaire, l'application de ces quatre traits caractéristiques ne va pas sans heurts lorsqu'on les applique à la notion de communauté d'apprentissage. Deux facteurs aident à illustrer les difficultés rencontrées : l'application des réformes curriculaires et l'intégration des élèves présentant des besoins spéciaux. L'analyse des propos d'enseignants (Kalubi, 2003) révèle une confusion déconcertante quant à la représentation de la notion de communauté apprenante. Pour la plupart des enseignants rencontrés, cette notion équivaut à une nouvelle méthode, à une nouvelle technique ou à une stratégie pédagogique. Les enseignants se disent dans l'embarras du fait qu'aucun manuel, qu'aucun document à leur disposition ne fournit des consignes claires pour une mise en application de ces stratégies, techniques ou méthodes. Un tel état d'embarras semble avoir été causé par l'association du concept de communauté apprenante aux recommandations de la réforme qui encourageaient une prise de distance vis-à-vis de certaines pratiques traditionnelles. L'introduction de l'idée de communauté apprenante correspond par ailleurs à l'étape de développement de nouveaux cycles d'apprentissage à l'école. Tout cela s'avère largement compliqué aux yeux d'un enseignant lorsqu'il accueille dans sa classe un élève présentant des difficultés de comportement

associées ou non à quelques déficits de type cognitif ou physiologique. Dans ces conditions, la recommandation de modifier de façon radicale les mentalités fortement individualistes en vue de faire apprendre devient un « vœu pieux », dont l'objectif sous-jacent est perçu par les enseignants ou les parents comme voulant détourner l'attention vis-à-vis des besoins en ressources permettant d'accueillir les élèves ayant des besoins spéciaux.

Toutefois, si on abandonne la conception substantialiste (réaliste) qui appréhende une communauté comme une donnée stable et qu'on la saisit d'un point de vue socioconstructiviste, comme un processus sociohistorique, il est alors permis de penser une communauté d'apprentissage comme un projet en construction dans une classe comme dans une école. Selon la représentation classique d'une communauté, celle-ci se définit également par un critère spatial. Une communauté est vue comme occupant un territoire donné, explicitement délimité. Dans le présent cas, la classe ou l'école serait ce territoire. Fondée sur la promotion d'un sentiment d'appartenance et de solidarité entre les différents acteurs engagés dans la relation enseignement-apprentissage – les élèves et les enseignants –, une communauté d'apprentissage implique un engagement (et par là une organisation des activités) de tous ces acteurs orienté par un intérêt commun vers la poursuite et l'atteinte de finalités éducatives de divers types (intégration de processus d'apprentissage, intégration de savoirs, développement social, développement de compétences réflexives, etc.).

Pour Johnson et Johnson (1999) par contre, une communauté d'apprentissage, dont la définition se rapproche de celles des *full services schools*, renvoie plus largement à « ...un groupe de personnes qui vivent dans une même localité et qui partagent des buts communs et une culture commune. Une communauté scolaire est composée de la direction et du personnel, des étudiants, de leurs parents et de membres du voisinage » (p. 121). Cette conception, qui rejoint celle de Yarnit (2001) déjà signalée, semblerait davantage convenir aux attentes sociales actuelles.

Or, l'internationalisation des échanges et l'introduction des nouvelles technologies de l'information et de la communication, entre autres, font éclater cette représentation spatiale. Il serait donc davantage approprié de saisir une communauté d'apprentissage, ainsi que le relève Lenoir-Achdjian (2000c), « ...comme une entité extrêmement fluide, dont les limites sont, non pas territoriales, mais plutôt celles du réseau social (les interactions et les échanges) de ses membres » (p. 19). Dans ce sens, une communauté d'apprentissage ne se réduit pas aux élèves et aux enseignants concernés, mais elle inclut d'autres acteurs avec lesquels les élèves établissent des liens privilégiés : les parents, des élèves d'autres classes de l'école ou d'ailleurs, des experts, d'autres adultes, etc. Cette conception souple et fluide de la communauté d'apprentissage peut alors rejoindre, à certaines conditions qui excluent l'illusion que l'interaction seule suffit, les perspectives développées par des auteurs qui voient dans l'Internet un ensemble de média (le web, le courriel, le partage et le transfert de fichiers, le clavardage, la vidéoconférence, etc.) pouvant assurer la mise en œuvre de réseaux communicationnels constitutifs de communautés d'apprentissage (Anderson, 2001; Burbules, 2000; Laferrière, 2001; Lamon, Scardamalia et Laferrière, 2001; Thompson, 2001; Vayreda, 2001).

De plus, parce que les élèves qui composent la communauté d'apprentissage se distinguent tant par leurs origines sociales, culturelles, économiques, religieuses, que par leur style d'apprentissage ou, encore, par des intérêts différents, une communauté d'apprentissage n'est pas, à l'instar de toute communauté, un groupe homogène (*Ibid.*). Il importe donc au plus haut point qu'elle reste ouverte aux faits, événements, tendances, situations, etc., qui lui sont extérieurs. Ce n'est pas sur la base d'un processus d'inclusion-exclusion, d'enfermement et de rejet que peut fonctionner harmonieusement une communauté d'apprentissage. La mobilisation des forces en vue de poursuivre en commun des objectifs acceptés, soutenue par le développement d'un sentiment d'appartenance et de solidarité, se doit d'éviter l'émergence de conduites et

de comportements qui pourraient conduire à une ghettoïsation, à des rapports conflictuels avec d'autres élèves, avec d'autres classes⁴¹. En conséquence, l'ouverture dont doit faire preuve une communauté d'apprentissage requiert qu'elle soit fondée sur l'ouverture externe, aux autres et au social – comme nous l'avons précédemment dit –, mais aussi sur une ouverture interne, en ce sens que les acteurs qui y participent le font de leur plein gré (liberté d'adhésion) et que le droit à la différence et à la divergence soit assuré. À ce sujet, Breton (1983), que cite Lenoir-Achdjian (2001a), avance que c'est bien parce qu'il y a possibilité de débat que la cohésion sociale du groupe communautaire s'en trouve augmentée. Effectivement, les questions qui divisent ont pour résultats de polariser l'intérêt des membres, pour autant bien entendu qu'il y ait présence de mécanismes efficaces pour leur gestion. Ainsi, au lieu d'une mise en œuvre d'un processus cognitif d'inculcation et de socialisation manipulatrice et intégriste, la confrontation des idées, le débat, la discussion autour de désaccords, se doivent d'être valorisés et régulés sur les bases d'une coopération effective que permettent les interactions sociales. Une telle option est d'autant plus nécessaire que la négociation et le débat entre enfants ou adolescents et adultes s'inscrit dans un rapport dissymétrique et que, comme le signale Meirieu (1996), tout sujet apprenant a droit à la résistance et même, ajouterons-nous, à la divergence et à la dissidence face au *devoir apprendre*.

CONCLUSION

Si la notion de communauté apprenante est sans nul doute riche par l'interdépendance qu'elle implique entre les différents acteurs concernés ainsi que par les interactions de divers ordres qu'elle requiert (coexistence, coopération, collaboration, collégialité, etc.), on ne peut cependant écarter, lorsqu'elle s'inscrit dans une perspective de normalisation, de standardisation, d'uniformisation, le fait qu'elle risque d'introduire des dérives sur le plan des rapports sociaux. Dans la perspective où la notion s'inscrit au sein du discours idéologique néolibéral, les éléments d'analyse rapportés conduisent, d'une part, à renforcer l'hypothèse d'une conception citoyenne *communautariste* qui évacue la dimension politique. D'une part, avec la notion de communauté, au nom du développement de liens sociaux forts, ce n'est pas seulement une vision lénifiante des rapports humains que l'on risque de cautionner si l'on n'y prend garde; c'est aussi celle du développement de l'esprit de chaque sujet de la communauté; on irait alors vers une conception selon laquelle les esprits et les consciences peuvent tous être formatés de façon uniforme, les conduites et les comportements standardisés.

En réaction, la tentation à un renfermement dans l'immédiateté locale renverrait également à l'idée de communauté. Au-delà d'un discours idéologique promouvant le mythe du collectif, ce serait toutefois plutôt une valorisation de l'individualisme qui serait privilégiée. Ainsi que nous l'avons souligné (Lenoir, 2002a), « ...l'individualisation accrue et une mondialisation investie de l'idéologie néolibérale combinent une fuite vers le bas (vers l'individu se repliant sur soi et se réfugiant dans différentes formes de *tribalisme*) et une fuite vers le haut (vers la rationalité technique, instrumentale, liée à la mondialisation), ce qui entraîne la société globale, qui constituait le ciment intégrateur des États-nations (Bourque, Duchastel et Kuzminski, 1997; Fournier, 1997; Tremblay, 1997), « ...à se dilater par les deux bouts, ce qui la conduit à l'éclatement par la suppression de la médiation (la nation) qui liait le corps social et le corps politique » (p. 112).

⁴¹ Que l'on pense ici aux rivalités et aux violences, souvent psychologiques, parfois physiques, qui se retrouvaient autrefois entre certaines classes de l'enseignement classiques dans certains pensionnats!

D'autre part, une telle vision communautaire, tout comme ce peut être le cas avec le concept de compétence (Colardyn, 1996; Ropé et Tanguy, 1995; Tanguy, 1996)⁴² et avec celui d'intervention (Nélisse et Zúñiga (1997)⁴³, conduirait à une centration sur les acteurs individuels plutôt que sur les structures et les cadres sociaux. Une éthique de la responsabilité viendrait alors policer cet individualisme exacerbé où chaque individu se voit attribuer à lui seul les rênes de sa destinée humaine. En paraphrasant Enriquez (1993) qui applique ce qui suit à l'entreprise – ce que deviendrait l'école dans le contexte actuel selon des chercheurs déjà cités (Aronowitz, Burbules, Readings, etc.) –, la communauté parviendrait « ...à faire croire à ses membres qu'elle est vertueuse, qu'elle tient compte des hommes, de leur avis et de leur vie et qu'elle peut donc être le pôle idéalisé par excellence » (p. 31). Elle y parvient en se présentant comme une organisation rassemblant les acteurs participants – le *management* participatif – et en promouvant le culte de l'excellence, fondé sur la performance et le dévouement, et une éthique organisationnelle de la responsabilité qui s'actualise au détriment d'une éthique de la responsabilité sociale (Lenoir, 2002b). Bref, la notion de communauté jouerait pleinement une fonction idéologique, au sens défini par Ansart (1974)⁴⁴.

Il est par ailleurs une autre lecture de la notion de communauté. Plutôt que de concevoir la communauté d'apprentissage, quelle qu'en soit la forme, comme une entité valorisant la conformité, l'homogénéité, l'uniformisation, l'identité assimilatrice, Shields (2000) propose de mettre en œuvre des *communautés de la différence* qui valoriseraient dans leur processus d'inclusion la spécificité de chacun des membres, leur singularité complémentaire et qui reconnaîtraient leurs contributions en tant que valeur ajoutée. Car la question à se poser est, toujours selon Shields qui cite Barth (1990), « Comment peut-on faire un usage conscient et délibéré des différences de classes sociales, de genre, d'âge, de capacités, de race et d'intérêt afin d'y recourir en tant que ressources pour apprendre? » (p. 291). Alors, il faut reconnaître qu'une classe est un espace conflictuel qui ne se fait une communauté rassurante – une zone de sécurité – que parce que l'enseignant gère sa classe dans ce sens en favorisant le débat et en acceptant la divergence et la différence, que dans la mesure où les élèves, à travers leurs analyses et leurs interprétations, se confrontent en réalité les uns aux autres en raison de leurs différences cognitives et identitaires.

Les acteurs sociaux qui interagissent au sein d'une communauté d'apprentissage, tous êtres humains à part entière, détiennent des caractéristiques humaines différentes et doivent pouvoir poursuivre des objectifs sociaux distincts. La recherche, sinon l'imposition d'une homogénéisation irait à l'encontre à la fois de la réalité même par laquelle toute communauté devrait se caractériser, soit l'hétérogénéité et la complexité, et de la visée fondamentale qui devrait soutenir la création de telles communautés : favoriser et soutenir le développement de chaque participant et favoriser son émancipation en tant qu'être humain.

Une telle conception implique alors l'établissement de processus démocratiques, participatifs, ouverts, critiques, s'appuyant sur la nécessité du dialogue, du débat, le droit à la divergence, la confrontation d'idées et

⁴² Ces auteurs mettent en évidence la tendance individualiste que véhicule le concept de compétence.

⁴³ Nélisse et Zúñiga (1997) montrent bien que, du point de vue politico-économique, le recours par l'État au concept d'intervention, étant donné son affaiblissement lié à la mondialisation et au néolibéralisme, renvoie de plus en plus, dans un processus de désengagement, la responsabilité des questions sociales à la société civile et à chacun de ses membres, en plus « ...d'éroder le pouvoir des producteurs (établissements et professionnels) sur les services rendus au profit du client » (p. 28),

⁴⁴ Le propre d'une idéologie, comme le montre Ansart (1974) est justement de se présenter comme l'antithèse d'une idéologie, comme l'expression de la réalité, comme le discours légitimé désignant des finalités auxquelles aspire le peuple tout entier : « C'est l'une des occultations communes du discours idéologique que de voiler cette exploration des fins et de prétendre que les fins proclamées ne sont que la volonté commune [...]. Or, précisément, cette volonté générale n'est pas un fait et c'est la première tâche des idéologues que de débattre de ces fins et d'amener une collectivité à approuver les fins et les moyens proposés » (p. 109). L'idéologie « proclame le sens, c'est-à-dire le sens vécu de la vie collective qui permettra de faire de l'action commune une vérité et de transposer chaque pratique dans l'ordre de l'intelligible et de la raison » (*Ibid.*, p. 15) et elle « ne revêt ses effets que dans la mesure où les messages sont reçus dans le consentement et sont vécus comme évidences par les consciences individuelles » (*Ibid.*, p. 81).

de points de vue, au sein même de la classe et de l'école et un recours à des modèles d'intervention qui rompent avec un enseignement frontal, prescriptif, descendant et normatif. Une autre conception du curriculum, de type intégrateur, s'impose dès lors. Et cette conception requiert entre autres un ancrage des processus d'enseignement-apprentissage au sein des questions sociales, où les savoirs, traités d'un point de vue interdisciplinaire, ne sont plus présentés comme des *donnés*, réifiés, mais où ils favorisent la mise en œuvre de relations d'apprentissage en lien avec la vie. De plus, comment concilier la négation de ces conditions avec l'invocation si répandue d'une approche constructiviste?

En conclusion, il importe de rejeter une vision éclectique de la communauté d'apprentissage, vision qui incorpore dans la définition qu'elle en donne tout un ensemble disparate et additif – comme une liste d'épicerie – d'éléments à la mode du jour (tout est dans tout et réciproquement!). Il importe également de s'écarter d'une conception restreinte, étriquée et contraignante qui ne tient compte que des acteurs directement concernés – les enseignants et les élèves – pour privilégier une conception de la communauté apprenante ouverte sur l'extérieur, sur la société et ses enjeux sociaux. Enfin, on ne peut négliger qu'elle s'inscrive au sein d'une société donnée, marquée par un ensemble de règles, de normes, de valeurs, de principes et d'options idéologiques qui la caractérise.

Enfin, au-delà des discours apologétiques comme antagonistes, des études empiriques sont nécessaires pour mieux appréhender les emplois de la notion et leurs implications sociales et éducatives dans le milieu scolaire. Si maintes études ont été menées aux États-Unis, leur analyse laisse dans plusieurs cas quelque peu songeur, car elles se révèlent rapidement peu critiques, sinon tendancieuses, ayant souvent pour objectif la légitimation d'une expérience poursuivie ou d'un modèle privilégié (Sapon-Shevin, 1999). Au Québec, de telles études sont actuellement des plus rares. Notons seulement l'analyse en cours des participations à la communauté apprenante en contexte de classe, entre autres du point de vue des parents (Kalubi, 2003) et du point de vue des élèves à risque (*Ibid.*). À l'essai de clarification de la notion doivent être associées en conséquence des recherches sur les représentations et les pratiques de la notion en contexte de vie réelle.

RÉFÉRENCES

- Anderson, B. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. New York, NY: Verso.
- Anderson, J.R., Reder, L.M. et Simon, H.A. (1996). Situated learning and education. *Educational Researcher*, 25(4), 511.
- Anderson, P. (1996). Histoire et leçon du néolibéralisme. La construction d'une voie unique. *Page deux, Octobre*. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://www.fastnet.ch/Page2/p2_neolib_anderson.html>.
- Anderson, B. (2001). Online learning communities. A promising approach for compulsory and upper secondary schools. Document présenté au Symposium international sur les communautés d'apprentissage, Forum de Barcelone, Barcelone, 5-6 octobre, p. 13-14.
- Ansart, P. (1974). *Les idéologies politiques*. Paris: Presses universitaires de France.
- Arendt, H. (1958). *The human condition*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Aronowitz, S. (2000). *Knowledge factory. Dismantling the corporate university and creating true higher learning*. Boston, MA: Bacon Press.
- Barth, R.S. (1990). *Improving schools from within*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bassis, O. (1998). *Se construire dans le savoir à l'école, en formation d'adultes*. Paris: ESF.
- Beauchemin, J., Bourque, G., Duchastel, J., Boismenu, G. et Noel, A. (dir.) (1995). L'État dans la tourmente. *Les cahiers de recherche sociologique*, 24.
- Beauvois, J.L. (1994). *Traité de la servitude libérale. Analyse de la soumission*. Paris: Dunod.
- Bourque, G., Duchastel, J. et Kuzminski, A. (1997). Présentation: Les grandeurs et les misères de la société globale au Québec. *Cahiers de la recherche sociologique*, 28, 7-17.
- Boyer, E.L. (1995). *The basic school: A community for learning*. Princeton, MA: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Breton, R. (1983). La communauté ethnique, communauté politique. *Sociologie et sociétés*, 15(2), 23-37.
- Brown, A.L. et Campione, J.C. (1995). Concevoir une communauté de jeunes élèves. Leçons théoriques et pratiques. *Revue française de pédagogie*, 111, 11-33.
- Brown, A.L. et Campione, J.C. (1998). Guided discovery in a community of learners. In K. McGilly (dir.), *Classroom lessons. Integrating cognitive theory and classroom practice* (p. 229-270). Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Brown, J.L., Collins, A. et Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Burbules, N.C. (2000). Does the Internet constitute a global educational community? In N.C. Burbules et C.A. Torres (dir.), *Globalization and education. Critical perspectives* (p. 323-355). New York, NY: Routledge.
- Burbules, N.C. et Torres, C.A. (dir.) (2000). *Globalization and education. Critical perspectives*. New York, NY: Routledge.
- Cairns, A.C. (1999). Introduction. In A.C. Cairns, J.C. Courtney, H.J. MacKinnon, P. Michelmann et D.E. Smith (dir.), *Citizenship, diversity and pluralism* (p. 3-22). Montréal/Kingston: McGill/Queen University Press.
- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (1990). *Campus life: In search of community*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Colardyn, D. (1996). *La gestion des compétences. Perspectives internationales*. Paris: Presses universitaires de France.
- Coll, C. (2001). *Learning communities and the future of education*. Document présenté au Symposium international sur les communautés d'apprentissage, Forum de Barcelone, Barcelone, 5-6 octobre, p. 51-67.
- Conseil supérieur de l'éducation (1996). *Contre l'abandon au secondaire: rétablir l'appartenance scolaire*. Avis à la ministre de l'Éducation. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.

- Conseil supérieur de l'éducation (1998). *L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Corrigan, D.C. et Udas, K. (1996). Creating collaborative, child- and family-centered education, health, and human service systems. In J. Sikula, T.J. Buttery et E. Guyton (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 893-921). New York, NY: Macmillan.
- Cuizhu, Z. (2001). Theory and practice of learning community in China. Document présenté au Symposium international sur les communautés d'apprentissage, Forum de Barcelone, Barcelone, 5-6 octobre, p. 68-71.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York, NY: Macmillan.
- Dewey, J. (1927). *The public and its problems*. Chicago, IL: Swallow Press.
- Dewey, J. (1929). My pedagogical creed. *Journal of the National Education Association*, 18(9), 291-295.
- Dostaler, G. (2001). *Le libéralisme de Hayek*. Paris: La Découverte.
- Dumouchel, P. (2000). Communautés, droits et justice sociale. In M. Elbaz et D. Helly (dir.), *Mondialisation, citoyenneté et multiculturalisme* (p. 79-86). Paris/Québec: L'Harmattan/Presses de l'Université Laval.
- Elbaz, M. et Helly, D. (2000). *Mondialisation, citoyenneté et multiculturalisme*. Paris/Montréal: L'Harmattan/Presses de l'Université Laval.
- Engell, J. et Dangerfield, A. (2002). The market-model University. Humanities in the age of money. *Harvard Magazine*, 1-11. Document téléaccessible à l'adresse URL: <<http://www.harvard-magazine.com/issues/mj98/forum.html>>.
- Enriquez, E. (1993). Les enjeux éthiques dans les organisations modernes. *Sociologie et sociétés*, 25(1), 25-38.
- Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Flecha Garcia, R. (2001). *Learning communities in schools*. Document présenté au Symposium international sur les communautés d'apprentissage, Forum de Barcelone, Barcelone, 5-6 octobre, p. 79-81.
- Fórum universal de las culturas (2000). Actes du colloque. Summary of presentations submitted. In *International symposium on learning communities. Preliminary document* (p. 6-10). *Barcelona: 5-6 octobre*. Barcelona: Fórum universal de las culturas.
- Fórum universal de las culturas (2000). Actes du colloque. *Barcelona: 5-6 octobre*. Barcelona: Fórum universal de las culturas.
- Fournier, R. (1997). Société globale ou société virtuelle: un secret mal gardé. *Cahiers de la recherche sociologique*, 28, 37-62.
- Freiberg, H.J. (dir.) (1999). *Beyond behaviorism. Changing the classroom management paradigm*. Needham Heights, NJ: Allyn and Bacon.
- Glaserfeld, E. von (1982). An interpretation of Piaget's constructivism. *Revue internationale de philosophie*, 36(4), 612-635.

- Glaserfeld, E. von (1984). Une introduction au constructivisme radical. In P. Watzlawick (dir.), *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme* (p. 19-43). Paris: Seuil.
- Glaserfeld, E. von (1995). *Radical Constructivism: A way of knowing and learning*. Londres: Falmer Press.
- Gouvernement du Québec (1975a). L'école, milieu de vie (1) élémentaire. Guide d'élaboration du devis pédagogique et du programme technique pour l'aménagement d'une école élémentaire. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1975b). L'école, milieu de vie (2) élémentaire. Guide d'organisation pédagogique pour faciliter le progrès continu de l'élève par l'individualisation de l'enseignement à l'école élémentaire. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1980). *Le projet éducatif de l'école*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1982). *L'école québécoise, une école communautaire et responsable*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1997). *Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et diverses dispositions législatives* (Loi n° 180, c. 96). Québec: Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse URL : <<http://publicationsduquebec.gouv.qc.ca/fr/frame/index.html>>.
- Gouvernement du Québec (2001). Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire. Québec: Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport.
- Hansen, D.T. (2002). Dewey's conception of an environment for teaching and learning. *Curriculum Inquiry*, 32(3), 267-280.
- Hargreaves, A., Earl L. et Ryan, J. (1996). *Schooling for change: Reinventing education for early adolescents*. Bristol, PA: Falmer.
- Helly, D. (1997). Les transformations de l'idée de nation. In G. Bouchard et Y. Lamonde (dir.), *La nation dans tous ses états. Le Québec en comparaison* (p. 311-336). Paris: L'Harmattan.
- Israël, J. (1972). L'aliénation, de Marx à la sociologie contemporaine. Une étude macroscopique. Paris: Anthropos.
- Johnson, D.W. et Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W. et Johnson, R.T. (1999). The three Cs of school and classroom management. In H.J. Freiberg (dir.), *Beyond behaviorism. Changing the classroom management paradigm* (p. 119-144). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Judy, R. (1993). (Dis)forming the American canon: African-Arabic slave narratives and the vernacular. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Kalubi, J.C. (2001). *The complex aspects of learning community: Integrating a pupil at risk*. Document présenté au Symposium international sur les communautés d'apprentissage, Forum de Barcelone, Barcelone, 5-6 octobre, p. 82-88.
- Kalubi, J.-C. (2003). Inclusion dans une communauté apprenante: synthèse sur les relations entre enseignants et élèves ayant des besoins spéciaux. Document téléaccessible à l'adresse URL :

<http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/7biennale/Contrib/longue/7220.pdf>. Consulté le 25 août 2006.

- Kimball, B.A. (1995). Toward pragmatic liberal education. In O. Orrill (dir.), *The condition of American liberal education. Pragmatism and a changing tradition* (p. 3-122). New York, NY: College Board Publications.
- Klein, J.L., Tremblay, P.A. et Dionne, H. (dir.) (1997). *Au-delà du néolibéralisme. Quel rôle pour les mouvements sociaux?* Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Kliebard, H. (1986). *The struggle for the American curriculum: 1893-1958*. Boston, MA: Routledge and Kegan Paul.
- Kliebard, H.M. (1992a). Forging the American curriculum. Essays in curriculum history and theory. New York, NY: Routledge.
- Kliebard, H.M. (1992b). Constructing a History of the American Curriculum. In P.H. Jackson (dir.), *Handbook of research on curriculum. A project of the American Educational Research Association* (p. 157-184). New York, NY: Macmillan.
- Kojève, A. (1947). Introduction à la lecture de Hegel. Leçons sur la phénoménologie de l'esprit. Paris: Gallimard.
- Kosik, K. (1970). *La dialectique du concret*. Paris: François Maspéro.
- Laferrière, T. (2001). *Teacher learning, community and technology*. Document présenté au Symposium international sur les communautés d'apprentissage, Forum de Barcelone, Barcelone, 5-6 octobre, p. 89-93).
- Lamon, M., Scardamalia, M. et Laferrière, T. (2001). *Learning communities: A knowledge building approach*. Document présenté au Symposium international sur les communautés d'apprentissage, Forum de Barcelone, Barcelone, 5-6 octobre, p. 94-98.
- Larsen, K. (2001). *Contribution on learning communities and the future of education: An OECD vision*. Document présenté au Symposium international sur les communautés d'apprentissage, Forum de Barcelone, Barcelone, 5-6 octobre, p. 99-101.
- Latour, B. (1992). One more turn after the social turn. In E. McMullin (dir.), *The social dimensions of science* (p. 272-294). Notre-Dame, IN: University of Notre-Dame Press.
- Lee, V.E., Bryk, A.S. et Smith, J.B. (1993). The organization of effective secondary schools. *Review of Research in Education, 19*, 171-267.
- Lemière, V. (1997). Apprendre et réussir ensemble. Construire une communauté éducative. Lyon: Chronique sociale.
- Lenoir, Y. (1993). Entre Hegel et Descartes: de quels sens peut-il être question en didactique? In P. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens* (p. 29-99). Sherbrooke: CRP.
- Lenoir, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique. In C. Raisy et M. Caillot (dir.), *Le didactique au-delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs* (p. 223-251). Bruxelles: De Boeck Université.

- Lenoir, Y. (2000a). La recherche dans le champ des didactiques: quelques remarques sur les types de recherches, leur pertinence et leurs limites pour la formation à l'enseignement. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 22(1), 177-222.
- Lenoir, Y. (2000b). *La recherche en éducation: quelques enjeux à l'aube du 21^e siècle*. Conférence d'ouverture présentée dans le cadre du 13^e congrès international de l'Association mondiale des sciences de l'éducation, Sherbrooke, 26 juin. Document téléaccessible à l'adresse URL: <<http://www.educ.usherb.ca/crie/>>.
- Lenoir, Y. (2000c). L'université du 21^e siècle: culturelle ou «excellente»? *Éducation Canada*, 40(3), 32-36.
- Lenoir, Y. (2002a). Les réformes actuelles de la formation à l'enseignement en France et aux États-Unis: éléments de mise en perspective socio-historique à partir du concept d'éducation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 24(1), 91-128.
- Lenoir, Y. (2002b). La question éthique en supervision de stages en enseignement: quelle éthique et pour qui? In M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (p. 197-216). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lenoir, Y. (à paraître a). Quelques visages du constructivisme en éducation – du constructivisme naïf au socioconstructivisme – et leurs effets sur la conception de l'enseignement. In Y. Lenoir et F. Larose (dir.), *Le constructivisme en éducation. Regards pluriels*. Sherbrooke: CRP.
- Lenoir, Y. (à paraître b). Pour une éthique de l'évaluation des résultats en éducation: quelles compatibilités entre les attentes sociales et les visées éducatives? In C. Lessard et P. Meirieu (dir.), *L'obligation des résultats en éducation*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Lenoir, Y. et Larose, F. (sous presse). Analyse de la perspective constructiviste du nouveau curriculum québécois de l'enseignement primaire. In Y. Lenoir, C. Lessard et F. Larose (dir.), *Le curriculum de l'enseignement primaire: regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*. Sherbrooke: CRP.
- Lenoir-Achdjian, A. (2001a). *Appréhender la nation, vivre la diaspora: regards arméniens*. Thèse de doctorat en anthropologie, Université de Montréal, Montréal.
- Lenoir-Achdjian, A. (2001b). *Exploration de la notion de communauté dans la littérature francophone*. Montréal: Université de Montréal. Document non publié.
- Lenoir-Achdjian, A. (2001c). *Le concept de communauté: de la théorie à la pratique*. Montréal: Université de Montréal. Document non publié.
- Lenoir-Achdjian, A. (2001d). *Étude de l'efficacité des programmes sociaux sur l'action sur l'exclusion sociale*. Montréal: Université de Montréal. Document non publié.
- Levine, J.H. (1999). Learning communities: New structures, new partnerships for learning. The first-year experience. Columbia, SC: South Carolina University Press.
- Lieberman, A. (1992). The meaning of scholarly activity and the building of community. *Educational Researcher*, 21(6), 5-12.
- Manent, P. (1987). Histoire intellectuelle du libéralisme: dix leçons. Paris: Calmann-Lévy.
- Marienstras, É. (1976). *Les mythes fondateurs de la nation américaine*. Paris: François Maspéro.

- Marienstrass, É. (1988). *Nous le peuple. Les origines du nationalisme américain*. Paris: Gallimard.
- Martinet, M.A., Raymond, D. et Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Martinet, M-A., Gauthier, C., Raymond, D. (2001). *Les orientations et compétences attendues en formation à l'enseignement*. Québec: Ministère de l'éducation.
- McCarty, L.P. et Schwandt, T.A. (2000). Seductive illusions: von Glasersfeld and Gergen on epistemology and education. In D.C. Phillips (dir.), *Constructivism in education. Opinions and second opinions on controversial issues*, (p. 41-85). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- McKnight, J. et Kretzmann, J. (1993). *Building communities from the inside out: A path toward finding and mobilizing community's assets*. Chicago, IL: ACTA Publications.
- Meighan, R. (2000). Alternative for everybody, all the time. In R. Miller (dir.), *Creating learning communities: Models, resources and new ways of thinking about teaching and learning*. Brandon, VT: The Foundation for Educational Renewal.
- Meirieu, P. (1996). Les théories pédagogiques sont-elles faites pour être mises en pratique? In B.X. René et B. Foucteau (dir.), *Pédagogies de la médiation (Tome 2)*. Poitiers: Université de Poitiers.
- Mialaret, G. (2001). *A few theoretical reminders*. Document présenté au Symposium international sur les communautés d'apprentissage, Forum de Barcelone, Barcelone, 5-6 octobre, p. 118-120.
- Mohia-Navet, N. (1995). *Ethnologie et psychanalyse*. Paris: L'Harmattan.
- Moon, R. (2001). *Some guidelines and practical considerations for an improvement in education*. Document présenté au Symposium international sur les communautés d'apprentissage, Forum de Barcelone, Barcelone, 5-6 octobre, p. 121-122.
- Nélisse, C. et Zúñiga, R. (1997). Intervention: les savoirs en action. In C. Nélisse et R. Zúñiga (dir.), *L'intervention: les savoirs en question* (p. 5-16). Sherbrooke: GGC.
- Not, L. (1979). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse: Privat.
- Oakley, F. (1992). *Community of learning: The American college and the liberal arts tradition*. New York, NY: Oxford University Press.
- Ohmae, K. (1995). *The end of the Nation state. The rise of regional economies*. New York, NY: The Free Press.
- Osterman, K.F. (2000). Student's need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Ouvrard, Y. (2003). *Dictionnaire Latin-Français*. Document téléaccessible à l'adresse URL : <<http://perso.wanadoo.fr/prima.elementa/Dico.htm>>.
- Pasche, C. et Peters, S. (1997). Les premiers pas de la Société du Mont-Pélerin ou les dessous chics du néolibéralisme. In D. Le Dinh (dir.), *L'avènement des sciences sociales comme disciplines académiques, XIX^e-XX^e siècles*. Lausanne: Antipodes.
- Pettit, P. (1997). *Republicanism. A theory of freedom and government*. Oxford/New York, NY: Oxford University Press/Clarendon Press.

- Petrella, R. (2000). *L'éducation, victime de cinq pièges. À propos de la société de la connaissance*. Montréal: Fides.
- Phillips, D.C. (dir.) (2000a). *Constructivism in education. Opinions and second opinions on controversial issues*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Piaget, J. (1965). *Études sociologiques*. Genève: Librairie Droz.
- Pinar, W.F. (1998). Dreamt into existence by others: Notes on school reform in the US. In M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales* (p. 201-229). Paris: Presses universitaires de France.
- Pinar, W.F., Reynolds, W.M., Slattery, P. et Taubman, P.M. (1995). *Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York, NY: Peter Lang.
- Plenel, E. (1985). *L'État et l'école en France. La République inachevée*. Paris: Payot.
- Prawat, R.S. (1996). Learning community, commitment and school reform. *Curriculum Studies*, 28(2), 91-110.
- Press, E. et Washburn, J. (2000). The kept university. *The Atlantic monthly, mars*, 29-54.
- Raymond, D. et Lenoir, Y. (1998). Enseignants de métier et formation initiale: une problématique divergente et complexe. In D. Raymond et Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement* (p. 47-102). Bruxelles : De Boeck.
- Readings, B. (1996). *The University in ruins*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Robertson, E. (1992). Is Dewey educational vision still viable? *Review of Research in Education*, 18, 335-381.
- Rogoff, B., Goodman Turkakis, C. et Bartlett, L. (dir.) (2001). *Learning together. Children and adults in a school community*. New York, NY: Oxford University Press.
- Ropé, F. et Tanguy, L. (1995). La codification de la formation et du travail en termes de compétences en France. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(4), 731-754.
- Rowan, B. (1990). Commitment and control: Alternative strategies for the organizational design of schools. *Review of Research in Education*, 16, 353-389.
- Rubin, H. (2002). *Collaborative leadership. Developing effective partnerships in communities and schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Rudolph, F. (1977). *Curriculum. A history of the American undergraduate course of study since 1636*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sapon-Shevin, M. (1999). *Because we can change the world. A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Schauble, L. et Glaser, R. (dir.) (1996). *Innovations in learning: New environments for education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schnapper, D. (2000). *Qu'est-ce que la citoyenneté?* Paris: Gallimard.
- Shapiro, N.S. et Levine, J.H. (1999). *Creating learning communities: A practical guide to winning support, organizing for change, and implementing programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Shields, C.M. (2000). Learning from difference: Considerations for schools as communities. *Curriculum Inquiry*, 30(3), 275-294.
- Sergiovanni, T.J. (1999). *Building community in schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Snow, C.P. (1959). *The two cultures and the scientific revolution*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spivey, N.N. (1997). *The constructivist metaphor. Reading, writing, and the making of meaning*. San Diego, CA: Academic Press.
- St-Germain, C. (2002). L'école, une communauté éducative. *Virage*, 5 novembre, 6-7.
- Tanguy, L. (1996). Les usages sociaux de la notion de compétence. *Sciences humaines*, 12, 62-65.
- Tanner, D. et Tanner, L. (1990). *History of the school curriculum*. New York, NY: Macmillan/Collier Macmillan.
- Taylor, C. (1992). *Multiculturalism and the politics of recognition*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Thompson, J. (2001). *Virtual learning communities in networks*. Document présenté au Symposium international sur les communautés d'apprentissage, Forum de Barcelone, Barcelone, 5-6 octobre, p. 140-143.
- Tobin, K. (2000). Constructivism in science education: Moving on... In D.C. Phillips (dir.), *Constructivism in education. Opinions and second opinions on controversial issues*, p. 227-253. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Tremblay, A. (1997). Feu la société globale et les méthodes quantitatives: de nouveaux termes pour un ancien débat? *Cahiers de la recherche sociologique*, 28, 63-88.
- Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizajes: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Thèse de doctorat, Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Vayreda, I. (2001). *Virtual communities*. Document présenté au Symposium international sur les communautés d'apprentissage, Forum de Barcelone, Barcelone, 5-6 octobre, p. 152-156.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher order processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wacquant, L.J.D. (1996). Toward a reflexive sociology: A workshop with Pierre Bourdieu. In S.P. Turner (dir.), *Social theory and sociology: The classics and beyond* (p. 213-229). Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- Warnier, J.-P. (1999). *La mondialisation de la culture*. Paris: La Découverte.
- Watzlawick, P. (dir.) (1984). *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme*. Paris: Seuil.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Whitehead, A.N. (1929). *The aims of education*. Londres: Williams and Norgate.
- Williams, R. (1983). *Keywords: A vocabulary of culture and society*. New York, NY: Oxford University Press.
- Wilson, D.J. (1995). *Science, community, and the transformation of American philosophy, 1860-1930*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Windschilt, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72(2), 131-175.

Yarnit, M. (2000). Towns, cities and regions in the learning age: A survey of learning communities. Londres: Learning City Network.

Yarnit, M. (2001). *Territorial Learning communities*. Document présenté au Symposium international sur les communautés d'apprentissage, Forum de Barcelone, Barcelone, 5-6 octobre, p. 165-170.

Young, I.M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press.