

**DEA**  
**Communication Homme-Machine et Ingénierie Educative**  
**Laboratoire d'Informatique de l'Université du Maine**

**Exposé Transversal**

**Les communautés de pratique,  
une nouvelle forme de gestion des connaissances**

**Yannick Geynet – 02/2003**

## Résumé

*La théorie des communautés de pratiques formalisée par Wenger (1998) s'inscrit dans une évolution épistémologique qui a conduit le domaine de la gestion des connaissances d'une vision technocentrée vers une vision anthropocentrée. Cette théorie prône une perspective sociale de l'apprentissage, insérée dans les pratiques collectives au sein des communautés de pratiques. Cette position offre un cadre original de lecture des phénomènes d'apprentissage collectif et permet d'envisager celui-ci sous un angle différent qui, associé à la vision plus classique du KM, devrait permettre de mieux appréhender les problèmes souvent cruciaux de gestion des connaissances.*

## Mots-clefs

*Communautés de pratique, gestion de connaissances, dualité des connaissances*

## Avertissement

Cet exposé transversal aborde un sujet vaste bien que relativement récent. La communauté de recherche qui aborde ces questions, principalement américaine, est exceptionnellement active et s'appuie sur des théories et des disciplines qui débordent largement de l'informatique et des sciences de l'information. C'est pourquoi cet exposé, réalisé dans un temps bref, reste par trop superficiel - il ne repose notamment que sur la vision de ([Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity](#), E. Wenger, 1998) rapportée par d'autres auteurs (je n'ai pas pu obtenir ce livre) - et demanderait à être plus largement développé. Le lecteur intéressé par le sujet se référera à la bibliographie.

## Exposé Transversal

### Les communautés de pratique, une nouvelle forme de gestion des connaissances

## Sommaire

<b><u>Table des illustrations</u></b> .....	<b>4</b>
<b><u>1. Introduction</u></b> .....	<b>5</b>
<b><u>2. Un peu d'épistémologie</u></b> .....	<b>6</b>
<u>2.1. Sciences Cognitives</u> .....	6
<u>2.2. Psychologie cognitive</u> .....	7
<u>2.3. Constructivisme</u> .....	8
<u>2.4. Auto-organisation</u> .....	10
<u>2.5. Ethnométhodologie</u> .....	11
<u>2.6. Conclusion</u> .....	13
<b><u>3. Gestion des connaissances, vers les CoP</u></b> .....	<b>14</b>
<u>3.1. La dualité de la connaissance</u> .....	14
<u>3.2. D'une vision technocentré vers une vision anthropocentré</u> .....	15
<b><u>4. Les communautés de pratique</u></b> .....	<b>17</b>
<u>4.1. Définition générale</u> .....	17
<u>4.2. Le concept de pratique</u> .....	18
<u>4.3. Le concept de négociation de sens</u> .....	18
<u>4.4. La dualité participation/réification</u> .....	19
<u>4.5. Les trois dimensions du concept de communauté</u> .....	20
<u>4.6. Cultiver une CoP</u> .....	22
<b><u>5. Conclusion</u></b> .....	<b>26</b>
<b><u>6. Références</u></b> .....	<b>27</b>

## **Table des illustrations**

<a href="#">Fig.1</a> - Influences épistémologiques du concept de CoP	13
<a href="#">Fig.2</a> - La spirale de la connaissance de Nonaka (Nonaka, 1991, cité par ( <a href="#">HIL02</a> ))	15
<a href="#">Fig.3</a> - Dualité de la participation et de la réification dans une CoP (E. Wenger, 1998, cité et traduit par ( <a href="#">CHA00</a> ))	19
<a href="#">Fig.4</a> - Caractéristiques de l'engagement commun dans une CoP (E. Wenger, 1998, cité et traduit par ( <a href="#">CHA00</a> ))	21
<a href="#">Fig.5</a> - Niveaux de participation dans une CoP ( <a href="#">Cultivating Communities of Practice</a> , E. Wenger et al., 2002, cité par ( <a href="#">BEA02</a> ))	24
<a href="#">Fig.6</a> - Etapes du cycle de vie d'une CoP ( <a href="#">Cultivating Communities of Practice</a> , E. Wenger et al., 2002, cité par ( <a href="#">BEA02</a> ))	25

## **1. Introduction**

Cet exposé a pour sujet principal les communautés de pratique (Communities of Practice ou CoP). Ce concept se positionne généralement dans le champ du KM, le Knowledge Management. La bibliographie sur laquelle nous nous sommes appuyés étant d'origine américaine ou anglaise, il est possible que le terme français de "gestion des connaissances", traduction libre de KM, ne soit pas le plus adapté ; que notre lecteur veuille bien nous en excuser.

Nous présenterons dans une première partie les différentes théories qui ont conduit au concept de CoP. Notre approche ne se veut pas exhaustive, elle ne s'étend donc pas à tout le domaine des sciences cognitives. Nous cherchons seulement à retracer le cheminement des idées qui ont conduit des théories de la cognition partagée à leur nombreuse descendance. Brosser un tel panorama reste superficiel, notre seul objectif est de permettre au lecteur de situer le contexte épistémologique qui a permis l'émergence du concept de CoP.

Lors d'une deuxième partie, nous aborderons les limites de certains courants face à un problème central, celui de la définition du concept de connaissance. Les nouvelles approches, issues notamment des sciences sociales, nous amèneront à introduire le concept de communauté de pratique.

Dans la troisième partie, nous aborderons plus précisément les CoP dans la vision qu'en a Wenger en essayant de définir les concepts clés, de définir les principes permettant de "cultiver" (*cultivating*) ces communautés, puis nous conclurons.

## **2. Un peu d'épistémologie**

Pour poser le cadre de notre étude, nous allons aborder l'évolution épistémologique des sciences cognitives, au sens contemporain, c'est-à-dire moins proche de la philosophie et s'intéressant plus particulièrement à la formation, et donc l'évolution, des théories scientifiques<sup>1</sup>. Comme annoncé dans l'introduction, ce panorama est limité et orienté en vue de rendre explicite le contexte qui a permis l'émergence du concept de CoP.

Ainsi, nous partons de ce regroupement de disciplines ayant en commun de s'intéresser toutes à la cognition, ensemble regroupé sous le vocable de *Sciences Cognitives*. Puis nous nous orienterons vers un point de vue au sein de ce regroupement qui met en avant l'aspect partagé, distribué et réflexif de la cognition. Ce qui nous amènera à parler du constructivisme, plus particulièrement dans le domaine de la psychologie du développement puis de l'ethnométhodologie.

### **2.1. Sciences Cognitives**

Les Sciences Cognitives représentent un ensemble de disciplines ayant un objet d'étude commun : la cognition<sup>2</sup>.

Elles s'intéressent d'une part à découvrir les processus et mécanismes de la pensée et du fonctionnement de l'esprit humain, à étudier leur développement chez l'enfant, leur évolution au cours de la vie et leur déclin pendant le vieillissement, leurs perturbations dans les cas d'atteintes neurologiques, et les relations qu'elles entretiennent avec la culture et les phénomènes de groupes sociaux.

D'autre part, elles proposent des moyens de modélisation de ces connaissances, en permettant leur imitation, leur substitution ou leur simple aide par des moyens artificiels issus de l'informatique ou de l'automatique.

L'apprentissage, la mémoire, le raisonnement, la décision, l'attention, la perception, etc. sont des d'activités cognitives abordées par ce vaste domaine pluridisciplinaire. Ces Sciences Cognitives forment ainsi un véritable domaine unifié de recherche fondamentale et appliquée qui se nourrit de multiples concepts et méthodes en franchissant les frontières disciplinaires traditionnelles :

- **des Sciences de l'Homme et de la Vie** : Psychologie, Anthropologie, Linguistique,

---

1 [http://fr.encyclopedia.yahoo.com/articles/jb/jb\\_2375\\_p0.html](http://fr.encyclopedia.yahoo.com/articles/jb/jb_2375_p0.html) (visité le 23/02/03)

2 <http://www.sm.u-bordeaux2.fr/scico/> (visité le 24/02/03)

Ethologie, Neurosciences, Neuropsychologie, Biologie théorique, etc.

- **des Sciences de l'Artificiel** : Intelligence artificielle, Connexionisme, Robotique, Réalité Virtuelle, Interfaces hommes/systèmes, etc.
- **la Philosophie** : Philosophie analytique, Philosophie de l'esprit, etc.

## **2.2. Psychologie cognitive**

Courant de la psychologie scientifique contemporaine issu du behaviorisme (Skinner), la psychologie cognitive s'est développée à partir des années 1960 avec l'apparition de la cybernétique et de la théorie de l'information de Shannon. Elle a pour objet l'étude des processus et des structures de la cognition, et propose une modélisation des activités cognitives internes que sont la perception, la mémoire, le langage et les représentations. La comparaison du cerveau humain avec un ordinateur sert de référence à l'élaboration et à la validation de ces modèles <sup>3</sup>.

La psychologie cognitive n'est donc pas une science du comportement, mais elle vise essentiellement à construire par inférences une connaissance de "ce qui se passe dans la tête" en termes de traitement de l'information. Elle utilise pour cela des objets formels comme les algorithmes, les automates ou les heuristiques, tous ces objets autorisant la calculabilité. Elle a emprunté à la cybernétique les concepts de contrôle, de régulation et de *feed-back*. La notion de communication y tient également une place de choix.

Certains travaux portent sur la façon dont l'information est codée, traitée, stockée et utilisée (Atkinson). D'autres travaux s'intéressent à l'organisation des représentations (Kintsch), ou encore au langage, au raisonnement, à la prise de décision et à la résolution des problèmes. On se rend compte ici que certains travaux de cette discipline ont un pendant en informatique, l'IA et l'ingénierie des connaissances dures, au sens de (HIL02), que nous aborderons dans la partie suivante.

---

3 [http://fr.encyclopedia.yahoo.com/articles/sy/sy\\_1245\\_p0.html](http://fr.encyclopedia.yahoo.com/articles/sy/sy_1245_p0.html) (visité le 24/02/03)

### **2.3. Constructivisme**

Le constructivisme est un courant de pensée qui s'est développée en psychologie, en sociologie et en philosophie<sup>4</sup>. Dans le domaine de la psychologie du développement, on distingue trois approches principales<sup>5</sup> :

#### **Approche développementale**

Piaget, en réaction aux courants antérieurs (associationnistes), a développé une théorie du développement de l'intelligence où il a placé le sujet au coeur du processus : il en a fait l'acteur principal. Il suppose que le sujet construit sa connaissance au fil d'interactions incessantes avec les objets ou phénomènes. Il y aurait équilibration progressive, c'est-à-dire que des processus de régulations internes à l'oeuvre (auto-régulation) assureraient une meilleure adaptation de l'individu à son environnement. À cet égard, Piaget insiste sur le rôle du processus d'assimilation et d'accommodation : le premier permettant d'assimiler les nouvelles connaissances à celles déjà en place dans les structures cognitives et la deuxième permettant une transformation des activités cognitives afin de s'adapter aux nouvelles situations.

En outre, Piaget (1974) suppose différents niveaux de prise de conscience de la démarche cognitive que le sujet-apprenant mène ou a menée. Anticipant la prise de conscience comme une conceptualisation, il parle de la capacité de se représenter, de décrire les phénomènes ainsi que le déroulement de la démarche entreprise : saisie des moyens utilisés, justification de leur choix et/ou ajustements en cours de tâche.

Piaget a également parlé d'abstraction réfléchissante. Il suppose un mécanisme de réfléchissement (réflexion sur le développement de la connaissance). Piaget a observé que le sujet est capable de dégager les caractéristiques de ses actions et de ses processus cognitifs (tâches en mathématique). C'est ce que Piaget préférerait nommer "épistémologie génétique" (PETO1).

On voit dans cette approche apparaître la notion de réflexivité, de contexte et d'instrumentation. Par contre, le sujet d'étude ne prend pas en compte l'aspect social du développement.

#### **Approche historico-culturelle**

Vygotsky (1896-1934) privilégie une approche historico-culturelle de l'apprentissage. Il considère que l'enfant se développe grâce à des moyens que l'enfant puise dans

---

4 <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/cours/coursgr/post/postit12.htm> (visité le 24/02/03)

5 <http://www.uqac.quebec.ca/~cbrassar/act1/constr.htm> (visité le 25/02/03)



son environnement social et grâce aux interactions sociales multiples. Il suppose le jeu de processus interpsychique qui entraîne le sujet à intérioriser ce qui a été appréhendé avec autrui. C'est une thèse différente de celle de Piaget qui privilégie le travail intrapsychique.

Vygotsky a abordé l'apprentissage humain sous l'angle de l'action structurante des nombreuses interactions que le sujet vit dans son environnement social ; le sujet construisant avec la médiation d'autrui des outils de pensée qu'il peut s'approprier pour son propre compte. Le médiateur joue alors un rôle important en s'intercalant entre le sujet et cette appropriation pour faciliter l'intériorisation et l'assimilation des outils de pensée ainsi que le développement de fonctions psychiques.

Pour étayer ses propositions, Vygotski suppose l'existence d'une zone sensible qu'il nomme "zone proximale de développement" laquelle renvoie à l'écart entre ce que l'individu est capable de réaliser intellectuellement à un moment de son parcours et ce qu'il serait en mesure de réaliser avec la médiation d'autrui. Cette manière de concevoir le dépassement est particulièrement intéressante pour qui se préoccupe de l'efficacité de l'action éducative.

Dans cette approche, on voit apparaître l'aspect co-construit de la connaissance par les interactions avec les autres. Cette approche, associée aux travaux de l'école de Genève (Doise & Mugny), est aussi souvent intitulée "socio-constructiviste" ([LERO2](#)).

### **Approche constructiviste interactionniste (ou psycho-culturelle)**

Bruner met en avant l'importance de la maturation psychologique (stades de développement intellectuel), de la motivation intrinsèque et de la participation de l'élève dans un processus de découverte. Il insiste également sur la nécessité d'une structuration cohérente des connaissances pour favoriser le processus d'appropriation des savoirs.

Il met aussi en avant l'importance de la culture qu'il pose comme intrinsèquement liée au développement et donc à l'apprentissage humain.

## **2.4. Auto-organisation**

D'après (PETO1), Maturana et Varela développent à partir de la biologie la notion d'*autopoïèse*, caractéristique des systèmes vivants : un être vivant est un système qui s'auto-produit continuellement, par amorçage et distinction (ils démarrent d'eux-mêmes et deviennent distincts de leur environnement à travers leur propre dynamique). Ils redéfinissent des notions telles que le comportement, qui est selon eux le maintien d'une corrélation interne entre différents changements (internes et externes), en particulier, corrélations entre surfaces sensorielles et surfaces motrices. Toute perception est vue comme une perturbation d'un état stabilisé du système nerveux ; le "traitement" de cette information consiste alors à rétablir l'équilibre. Le système nerveux, outil fondamental d'adaptation au monde, ne le représente pas (et il ne le pourrait pas : il fonctionne continuellement comme un système déterminé avec une clôture opérationnelle : c'est un réseau de composants actifs dans lequel chaque changement dans les relations entre les activités conduit à d'autres changements dans les relations entre les activités).

A partir de ces notions, ils reconsidèrent le statut de la représentation mentale : la pensée et les actions sont organisées selon un couplage structural qui est une relation avec l'environnement matériel et social résultant à la fois de la dérive phylogénétique et ontogénétique des êtres vivants, et qui se concrétise physiquement. Par conséquent, la connaissance n'est représentée explicitement à aucun endroit dans l'organisme ou dans le monde (il n'y a pas de représentations du monde dans le cerveau), elle est le résultat de l'interaction entre les actions et le monde. Ainsi, ce que nous utilisons pour produire des représentations est incapable de saisir ce fond inarticulé de cognition sur lequel pourtant il se construit. Le simple fait de représenter quelque chose le transforme en autre chose, un objet articulé, extrait d'une partie de son contexte qui lui donne sens. Selon eux, la représentation mentale acquiert alors un nouveau statut : c'est une réalité psychique, mais elle ne *détermine pas* nos actions sur le monde, elle n'en est qu'un résultat.

La communication est alors redéfinie comme un ensemble de comportements coordonnés déclenchés mutuellement par les membres d'une société. (La métaphore du canal de communication est fondamentalement fautive en ce qu'elle présuppose que ce qui arrive à un système est déterminé par l'émetteur.) L'apport du langage est celui de la réflexivité : il permet de se décrire soi-même dans une situation donnée. C'est grâce au, et dans le langage que le *soi* émerge. La conscience donne la possibilité de voir son propre comportement à la fois de façon interne et comme

observateur. La quasi-totalité des notions du paradigme complexe, dont Edgar Morin est le représentant le plus connu, est présente.

## **2.5. Ethnométhodologie**

D'après (BOU00), l'ethnométhodologie étudie comment l'humain organise ses actions de tous les jours pour qu'elles soient compréhensibles par les autres dans les circonstances particulières de leur exécution.

Le cours de Magali Gravier<sup>6</sup> (Université de Leipzig) nous permet de brosser un bref panorama de cette discipline.

*"L'ethnométhodologie est née au USA autour des années 1955. Ses fondateurs sont Harold Garfinkel et Aaron Cicourel. Tout commence en 1954 lors d'une enquête menée par H. Garfinkel sur les délibérations de jurés non spécialistes de droit. Il est frappé par leur capacité à mettre en oeuvre des méthodes d'évaluation qui sont construites à partir de stocks de connaissances relevant du sens commun. D'une façon générale, il est frappé par la ressemblance entre les méthodes de la sociologie savante et la "sociologie" ordinaire de l'homme de la rue. Dès lors, il va s'intéresser de plus près à la notion de "sens commun" et aux pratiques quotidiennes pour mieux comprendre les actions des individus.*

*Pour H. Garfinkel, la réalité est une construction permanente qui n'a rien d'extérieur aux acteurs. Pour A. Cicourel, ce sont des interactions non coordonnées qui fondent l'ordre social. Ils rompent avec le positivisme qui fait de la société une réalité objective et de l'acteur un agent sans histoire, sans passion et prisonnier de valeurs qui déterminent son comportement. De par cette conception, le social est, chez H. Garfinkel, toujours en mouvement puisque toujours en construction."*

---

6 <http://www.umoncton.ca/mujicam/cours/soci4710/gravier.htm> (visité le 25/02/03)

Les huit aspects principaux de l'ethnométhodologie (Benetta Jules-Rosette <sup>7</sup>) sont :

1. L'indexicalité (les "expressions indexicales", i.e. le sens concret d'un mot dépasse sa simple définition, il faut tenir compte du contexte d'émission pour le comprendre vraiment),
2. La réflexivité (le langage décrit, mais en même temps construit le social, il l'observe et en fait partie),
3. Le concept de membre de la société,
4. La disponibilité - disposabilité (la "restituabilité" ou "accountability"),
5. Les pratiques de l'action socialisées,
6. La contextualité,
7. La compétence unique ("unique adequacy"),
8. La mise en scène de l'action sociale ("scenic display").

On retrouve ici, bien que souvent "déformés" <sup>8</sup>, nombre de caractéristiques, de préoccupations mises en avant pour la conception d'environnements informatiques. Notamment les travaux de T. Winograd et F. Flores, ainsi que L. Suchman (action située) et P. Dourish (flexibilité) aux côtés de J-S Brown au Xerox Parc, qui ont grandement influencés le travail de Wenger ([DER02](#)). Notons que J-S Brown est désormais un membre actif de la communauté de recherche sur les CoP.

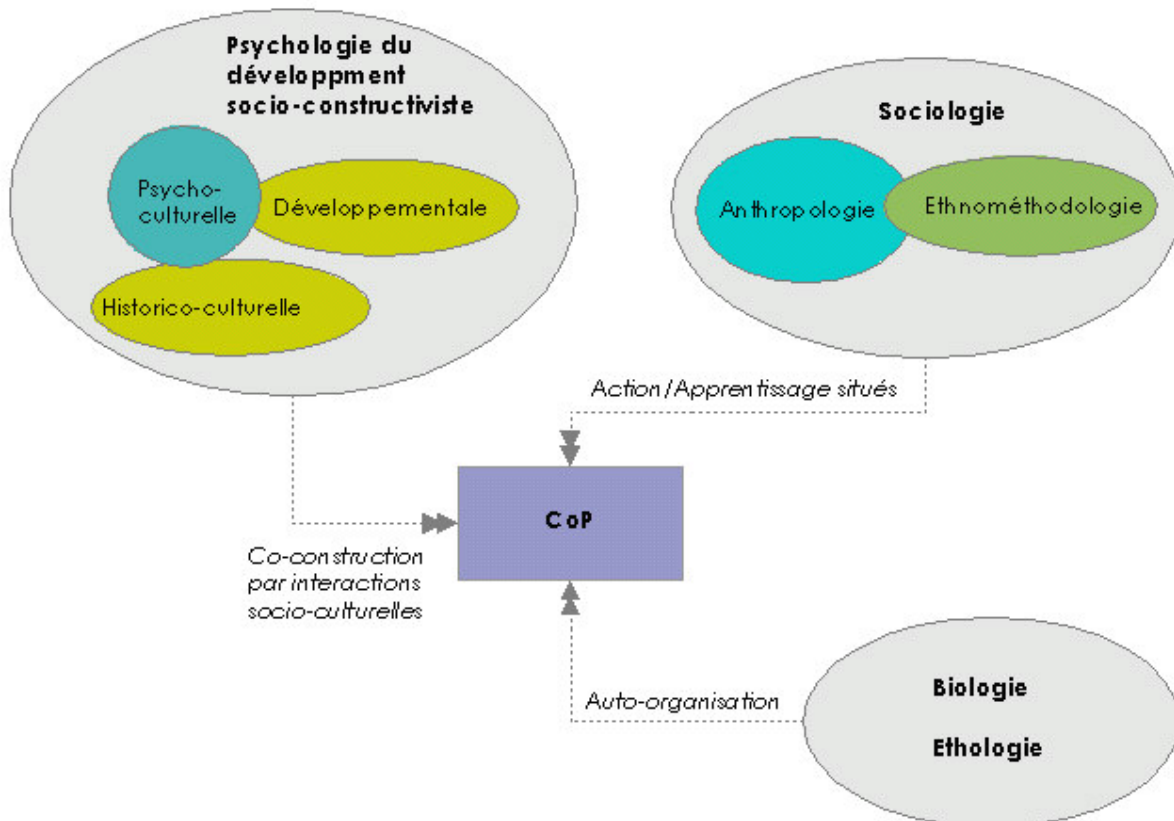
---

<sup>7</sup> [http://perso.club-internet.fr/vadeker/corpus/pfem/2-1\\_aspects\\_principaux.html](http://perso.club-internet.fr/vadeker/corpus/pfem/2-1_aspects_principaux.html) (visité le 25/02/03)

<sup>8</sup> "Mais, comme dans les autres disciplines, les informaticiens prennent les concepts là où ils les trouvent, quitte à bâtir une théorie sur un malentendu." (Paul Loubiere , 1992)  
[http://perso.club-internet.fr/vadeker/corpus/loubiere/these\\_loubiere.html](http://perso.club-internet.fr/vadeker/corpus/loubiere/these_loubiere.html) (visité le 25/02/03)

## 2.6. Conclusion

Dans un souci de synthèse, la figure suivante tente de rendre explicite cette première partie, c'est-à-dire montrer au lecteur les influences qui ont permis l'émergence du concept de CoP. Cette figure simplifie évidemment les relations entre des disciplines qui ne sont pas, comme cette figure pourrait le laisser penser, aussi cloisonnées.



*Fig.1 - Influences épistémologiques du concept de CoP*

Ce rapide survol permet de se rendre compte de l'inscription du concept de CoP dans un cadre théorique qui considère que l'apprentissage des acteurs se construit au quotidien dans la pratique et qu'en retour, de manière réflexive, cette pratique contribue à la modification de l'organisation dans laquelle évolue cet acteur <sup>9</sup>.

<sup>9</sup> La notion d'acteur est à rapprocher ici de l'évolution terminologique du vocable *user* en IHM, passant du statut de simple utilisateur (70') à celui d'acteur (80/90') puis d'acteur au sein d'un groupe (90/00').

### **3. Gestion des connaissances, vers les CoP**

Avec l'avènement de la "société de l'information", étayé par une rapide amélioration des capacités de calcul, de stockage et de mise en réseau des machines, accompagné des ambitions affichées dans certains domaines de l'informatique, les organisations ont tenté de réduire à de l'information leurs connaissances. Cela conduisit à la multiplication de bases de données ou de connaissance dont la plus grande partie sont aujourd'hui inutilisables ou, tout du moins, d'une efficacité relative. Les organisations commencent à reconnaître que la connaissance est quelque chose de vivant, que la partie explicite, formalisable et inscriptible dans une machine ou même un livre ne représente qu'une partie seulement des connaissances et que cette vision est par trop restreinte pour résoudre les problématiques soulevées par le KM, la gestion des connaissances, branche de l'ingénierie des connaissances.

Vaste débat que celui de définir ce que sont les connaissances. Nous ne nous appuyons ici que sur l'article de ([HIL02](#)) pour proposer au lecteur une approche intéressante de ce qu'est la connaissance afin de justifier l'intérêt croissant que l'on porte à un concept comme celui des communautés de pratique.

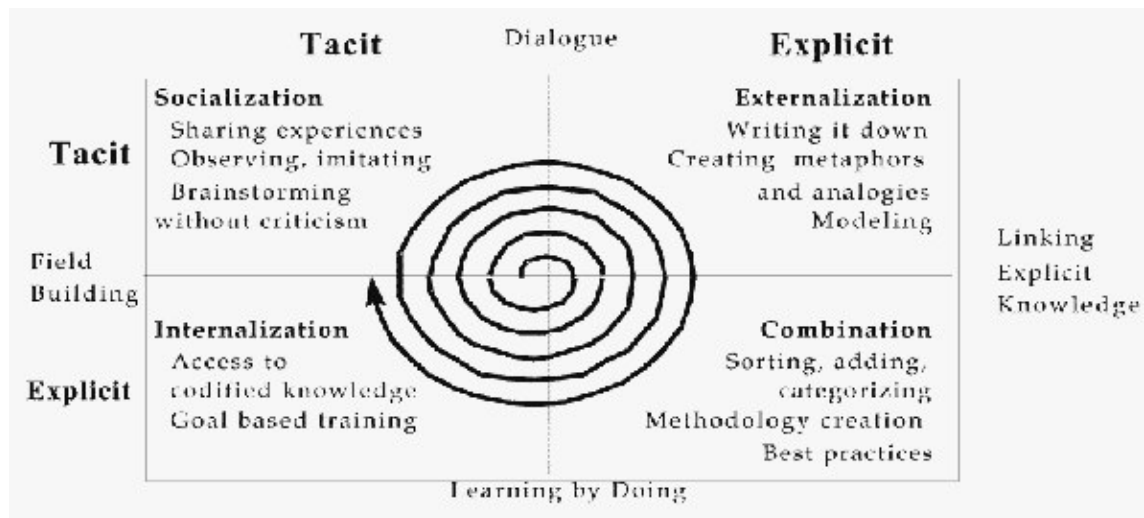
#### **3.1. La dualité de la connaissance**

Nous partons du constat suivant : le terme de "connaissance" souffre d'une terrible ambiguïté terminologique. Ce n'est pas un constat récent, c'était notamment une question ouverte en IA, elle l'est toujours en ingénierie des connaissances. L'évolution épistémologique de ce domaine a toujours connu les deux approches, celle qui consiste à voir la connaissance (*structured knowledge*) comme un objet sur lequel on peut travailler pour le quantifier, le formaliser, le représenter, et celle qui voit la connaissance (*less structured knowledge*) comme une entité vivante, dynamique, multiforme. Bien que cette vision soit grossière - notre propos n'est pas ici de discuter sur l'épistémologie du domaine - elle représente l'évolution des idées qui sont passées de la première approche à la seconde pour une majorité de chercheurs.

P. Hildreth et C. Kimble dans ([HIL02](#)) montrent que l'on a longtemps opposé deux formes de la connaissance dont la liste suivante nous propose un aperçu : informelle/formelle, transactionnelle/ressource, tacite/explicite.

C'est Nonaka qui est principalement cité lorsque l'on parle de l'opposition tacite/explicite. Il propose un schéma d'évolution des connaissances d'une forme

tacite vers une forme explicite et inversement, connue sous le nom de "spirale de la connaissance".



*Fig.2 - La spirale de la connaissance de Nonaka  
 (Nonaka, 1991, cité par (HILO2))*

Bien qu'attrayante, cette vision est discutable. En effet, la connaissance tacite, que Nonaka pose comme inarticulable et non formalisable ne peut donc pas se transmettre par le dialogue et devenir, ainsi, explicite.

Les auteurs défendent donc l'idée qu'il ne faut pas opposer ces deux formes de connaissances, qu'ils redéfinissent en connaissance dure (*hard knowledge*) et molle (*soft knowledge*), mais qu'il faut envisager la connaissance dans sa dualité.

### **3.2. D'une vision technocentré vers une vision anthropocentré**

La difficulté intrinsèque à laquelle se heurtent les travaux qui essaient d'appréhender cette connaissance molle <sup>10</sup> a conduit Winograd et Flores à décrire en 1986 cette connaissance comme si l'on était "perdus dans les profondeurs incompréhensible de l'évidence" (*lost in the unfathomable depths of obviousness*). La majorité des chercheurs sur le sujet s'appuient sur des approches socio-constructivistes qui tentent de prendre en compte les caractères tacite, issu de l'expérience, de compétence, situé dans un contexte de discipline, social et culturel. La connaissance est alors vue comme un acte de construction sociale.

<sup>10</sup> Précisons que l'étude des connaissances "dures" reste à l'ordre du jour et que son application est un outil utile pour bon nombre de situations de gestion de connaissances.

Von Krogh ajoute en 1998 les approches autopoïétiques issues de la biologie et de l'éthologie pour décrire la connaissance comme créée et basée sur les différences tirées d'observations, dépendante de l'histoire donc liée au contexte, et non directement transférable.

La compréhension et la gestion de la connaissance molle amènent Lave et Wenger ([LAV91](#)) à définir les communautés de pratiques dans une approche mettant l'accent sur la nature relationnelle et sociale de la connaissance. La dualité de la nature de la connaissance est décrite comme un double processus de participation et de réification, comme nous l'avons vu plus haut.

On voit bien ici que les attentes en gestion des connaissances trouvent dans l'étude des communautés de pratiques et leur formalisation par Wenger une adéquation évidente. Comme nous l'avons vu précédemment, les notions d'apprentissage situé, d'auto-régulation et de construction sociale sont prises en compte dans le concept de CoP. Nous allons donc maintenant nous intéresser de plus près aux communautés de pratique.



## 4. Les communautés de pratique

En filiation directe des théories et approches que nous avons survolées dans les deux parties précédentes, Wenger défend un point de vue où la pratique se confond avec l'apprentissage et qu'il intitule "théorie sociale de l'apprentissage" <sup>11</sup>.

Nous allons d'abord définir les CoP de manière générale puis nous nous pencherons sur certains éléments clé comme celui de pratique, de négociation de sens (*negotiation of meaning*) qui se base sur l'idée centrale de Wenger, celle de la dualité participation/réification, pour enfin aborder le concept de communauté.

Cette partie s'inspire largement de l'article de (CHA00) qui résume la vision des CoP de Wenger dans sa publication de 1998 pour la confronter aux travaux sur le management par projet.

### 4.1. Définition générale

Les communautés de pratique peuvent exister sous plusieurs formes : internes à une organisation ou communes à tout un secteur, localisées dans un établissement, ou étendues sur un large territoire, certaines sont homogènes et ne regroupent que des individus ayant même formation professionnelles, même activité professionnelle alors que d'autres peuvent rassembler tous les individus concernés par un intérêt commun, les CoP peuvent être invisibles ou institutionnalisées.

*"Les communautés de pratique sont partout. Nous sommes tous membre d'un certain nombre d'entre elles au travail, à l'école, à la maison, dans nos hobbies. Certaines ont un nom, d'autres pas."* (notre traduction, tirée de (GUE02)) ([Communities of practice: learning as a social system](#), E. Wenger, 1998).

Les communautés de pratique se définissent selon trois dimensions : les frontières de leur domaine d'application, leur existence sociale en tant que communauté et les outils, le langage, les histoires et documents que les membres de cette communauté partagent et s'échangent.

*"Une communauté de pratique ce n'est pas qu'un site web, une base de donnée et un répertoire de 'best practices'. C'est un groupe qui interagit, apprend ensemble, construit des relations et à travers cela développe un sentiment d'appartenance et de mutuel engagement."* (traduction de (BEA02)) ([Cultivating Communities of Practice](#), E. Wenger et al, 2002).

---

11 On ne peut s'empêcher de citer ici A.Derycke pour qui "Apprendre c'est travailler et travailler c'est apprendre".

## **4.2. Le concept de pratique**

Pour Wenger, la pratique relève du "faire", dans ses dimensions à la fois historiques et sociales, et dans sa capacité à structurer et à donner une signification aux actions.

Ce concept de pratique inclut à la fois le champ de l'explicite (le langage, les outils, les documents, les symboles, les procédures, les règles que les différentes pratiques rendent explicites), et le registre du tacite (relations implicites, connaissances compilées, conventions, hypothèses, etc.). Cependant, Wenger ne juge pas utile d'opposer les dimensions tacites et explicites de la pratique dans la mesure où il considère que les deux aspects sont toujours présents dans toute forme de connaissance ([HIL02](#)). Il préfère s'appuyer sur la dualité participation/réification que nous détaillerons plus loin. Dans le même esprit, Wenger n'oppose pas la pratique et la théorie, il avance que nous avons tous des théories et des cadres de compréhension du monde qui oriente notre pratique.

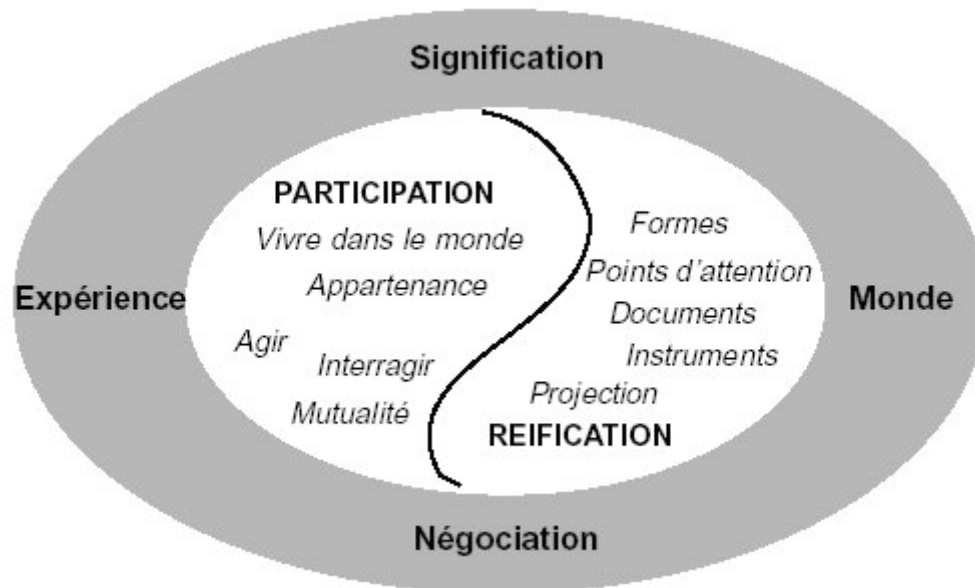
## **4.3. Le concept de négociation de sens**

Pour Wenger, la négociation de sens (*negotiation of meaning*) au cours de l'action constitue le niveau le plus pertinent pour analyser les pratiques collectives.

L'attribution de significations à nos expériences ou à nos actions relève d'un processus que Wenger appelle la négociation de sens. La négociation de sens peut impliquer le langage et les conversations entre individus, mais peut également s'appuyer sur des éléments tacites, comme par exemple des conventions. Wenger précise qu'il faut comprendre le terme "négocier" dans ses deux sens habituels, i.e. dans le sens de "négocier un prix" (dimension sociale) et dans le sens de "négocier un virage" (il s'agit là de la dimension pratique liée au savoir-faire). On voit bien ici que le travail de Wenger s'inscrit dans la lignée des travaux sur l'action située.

Pour Wenger, la continuité des significations à travers le temps et l'espace s'appuie sur une dualité fondamentale entre la participation des acteurs à la vie sociale et un processus de réification qui consiste à créer des points de focalisation autour desquels la négociation de sens peut s'organiser. Cette dualité participation/réification constitue le coeur de la théorie sociale de l'apprentissage défendue dans sa vision des CoP ([CHA00](#)).

#### **4.4. La dualité participation/réification**



*Fig.3 - Dualité de la participation et de la réification dans une CoP  
(E. Wenger, 1998, cité et traduit par (CHA00))*

Le terme de participation est utilisé ici pour décrire l'expérience des acteurs qui s'engagent activement dans des projets sociaux. La réification est un processus qui consiste à donner forme à l'expérience en produisant des artefacts qui la "matérialise", du moins pour un temps. Elle peut prendre la forme d'un concept abstrait (comme la "démocratie"), d'outils, de symboles, d'histoires, de mots. La réification recouvre ainsi un grand nombre de processus comme fabriquer, concevoir, représenter, nommer, décrire, percevoir, etc. Dire que la participation et la réification forment une dualité signifie que ces deux dimensions sont articulées en dynamique.

D'un côté la participation peut compenser les limitations inhérentes à la réification, notamment son aspect relativement figé et général : par exemple, un juge est là pour interpréter un texte de loi en fonction d'une situation donnée. D'un autre côté la réification vient compenser le caractère évanescent et contextuel de la participation : ainsi, on prend des notes pour se rappeler les décisions prises au cours d'une réunion, on utilise des modèles ou des outils de représentation pour clarifier nos intentions.

La continuité et la richesse des significations produites au cours des interactions vont ainsi dépendre d'un bon équilibre entre participation et réification. Si la participation l'emporte, il peut manquer de matériel de référence pour négocier les significations. En revanche, si c'est la réification qui prévaut, il peut manquer d'opportunités de régénérer les significations en fonction des situations concrètes.

Wenger insiste sur le fait qu'il serait simplificateur d'assimiler la dualité participation/réification à la distinction habituelle entre les savoirs tacites et explicites. La participation peut être tout à fait explicite, comme le fait de participer à une réunion de travail organisée, de même que la réification peut s'appuyer sur des perceptions tacites, comme le fait de peindre un tableau.

#### **4.5. Les trois dimensions du concept de communauté**

Trois dimensions permettent selon l'auteur de caractériser le type de relation qui fait qu'une pratique constitue la source de cohérence d'un groupe d'individus : l'engagement mutuel (*mutual engagement*), une entreprise commune (*joint enterprise*), et un répertoire partagé (*shared repertoire*) ([CHA00](#)) :

##### **L'engagement mutuel**

Wenger définit l'appartenance à une communauté de pratique comme le résultat d'un engagement des individus dans des actions dont ils négocient le sens les uns avec les autres. Il précise ce que n'est pas une communauté de pratique : ce n'est ni un groupe, ni une équipe, ni un réseau. L'appartenance à une communauté ne peut se limiter au fait par exemple d'avoir un titre, son nom dans un organigramme, des relations personnelles avec tel ou tel, ou simplement à la proximité géographique. L'engagement mutuel est la source d'une cohérence (on pourrait dire de structure sociale) dont une des missions de la pratique est précisément de l'entretenir.

Il est basé sur la complémentarité des compétences, et sur la capacité des individus à "connecter" efficacement leurs connaissances avec celles des autres. La nécessité d'une connexion des compétences est particulièrement évidente dans le cas des communautés où l'engagement mutuel suppose des contributions complémentaires (équipe de projet transversale). L'engagement dans une pratique n'exclut pas la multi-appartenance à plusieurs communautés. La complémentarité des connaissances s'applique aussi selon Wenger quand il y a redondance des compétences. L'engagement mutuel suppose ainsi un rapport d'entraide entre les participants, nécessaire au partage de connaissances sur la pratique.

---

Des relations mutuelles soutenues (qu'elles soient harmonieuses ou conflictuelles)  
Des manières communes de s'engager à faire des choses ensemble  
L'absence de préambules introductifs dans les conversations, comme si les interactions formaient un processus continu dans le temps  
Savoir ce que les autres savent, ce qu'ils peuvent faire, et comment ils peuvent contribuer à l'action collective  
Un jargon, des raccourcis dans la communication, des histoires partagées, des plaisanteries internes au groupe  
Un discours partagé qui reflète une certaine façon de voir le monde.

---

*Fig.4 - Caractéristiques de l'engagement commun dans une CoP  
(E. Wenger, 1998, cité et traduit par (CHA00))*

### **L'entreprise commune**

L'entreprise commune est le résultat d'un processus collectif permanent de négociation qui reflète, pour Wenger, la complexité de la dynamique de l'engagement mutuel. Le fait de négocier des actions communes crée des relations de responsabilité mutuelle entre les personnes impliquées. Certains aspects de la responsabilité des membres du groupe peuvent être réifiés comme des règles, des objectifs, et d'autres peuvent demeurer au niveau de la participation. Wenger note que la pratique consiste à constamment interpréter et intégrer les aspects réifiés liés à la responsabilité. Cependant, les membres expérimentés sont en général capables de faire la part des choses entre les standards réifiés, autrement dit la norme, et un engagement spontané dans la pratique. Il est à noter que Wenger fait peu référence à la notion d'orientation vers un objectif commun. Il souligne que l'entreprise conjointe ne se limite pas à la définition d'un objectif mais recouvre en fait davantage les actions collectives dans ce qu'elles ont d'immédiat.

### **Un répertoire partagé**

Au cours du temps, l'engagement au sein d'une pratique commune crée des ressources qui permettent la négociation de significations. Ces ressources forment le répertoire partagé d'une communauté qui inclut des supports physiques tels que des prototypes ou des maquettes, des routines, des mots, des outils, des procédures, des histoires, des gestes, des symboles, des concepts que la communauté a créés ou adoptés au cours de son existence et qui sont devenus peu à peu partie intégrante de sa pratique.

Le répertoire partagé combine deux caractéristiques qui en font une ressource pour la négociation de significations : il s'appuie sur des interprétations qui constituent des points de référence tout en maintenant une part d'ambiguïté. Les éléments comme les

mots, les artefacts, les gestes sont utiles dans la mesure où ils témoignent d'un engagement mutuel passé et peuvent être remobilisés dans de nouvelles situations, assurant ainsi une continuité aux pratiques. En même temps, l'ambiguïté qui subsiste autour de ces objets est nécessaire car elle laisse du jeu pour la négociation de nouvelles significations.

A cet égard, l'auteur insiste sur le fait que le sens partagé (shared meaning) n'est pas une condition nécessaire ni le résultat obligatoire d'une pratique partagée (shared practice). Ainsi, les représentations collectives sont des artefacts sociaux transitoires qui ne sont pas obligatoirement rattachés par les individus après les interactions sociales. Elles servent de points d'ancrage à la création de signification dans l'instant et ne doivent donc pas être confondues avec des modèles mentaux communs. Pour Wenger, les divergences d'interprétation ne doivent être traitées et résolues que lorsqu'elles constituent un obstacle à l'engagement commun. Dans les autres cas, elles doivent être considérées comme des occasions de négociation de nouvelles significations.

C'est pourquoi le répertoire partagé des communautés de pratique ne doit pas être compris comme une sorte de plate-forme servant de base à un consensus collectif, mais comme un ensemble de ressources mobilisables pour la négociation des significations dans les situations d'interactions.

#### **4.6. Cultiver une CoP**

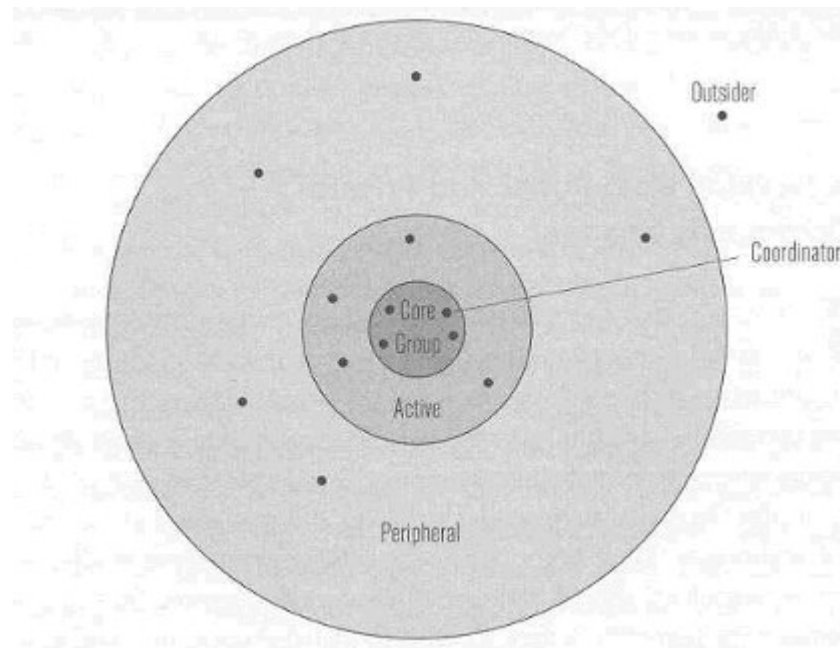
On ne met pas sur pied une communauté de pratique comme on peut le faire pour une équipe de travail ou de projet, en réunissant des ressources humaines, des outils et en leur fixant des objectifs : on ne peut qu'encourager, favoriser le développement de processus et d'échanges entre des acteurs volontaires. Wenger le répète, on peut tuer une CoP en la supervisant de trop près, en exigeant des retombées trop immédiates ou en orientant le développement de cette structure vers des cibles trop étroites ou préétablies. Naturellement, les CoP sont rarement laissées totalement libres, sans contraintes, et certaines seront soutenues plus que d'autres, notamment lorsqu'elles gèrent des connaissances qui apparaissent plus stratégiques aux décideurs de l'organisation qui accueille cette communauté.

Voici sept principes d'accès facile, cet adjectif ne s'applique pas à l'implémentation de ces principes, pour "cultiver des CoP" (traduction de [\(BEA02\)](#)) ([Cultivating Communities of Practice](#), E. Wenger et al, 2002) :

1. **Accompagner la croissance d'une manière organique** plutôt que de concevoir un plan détaillé et l'implanter. Les réseaux sociaux personnels et d'affinité dessineront les premières opportunités de développement de la communauté. (*Design for evolution*)
2. **Ouvrir un dialogue entre l'intérieur et l'extérieur** de la communauté pour éviter que celle-ci ne se referme sur ces mêmes réseaux sociaux. Tirer parti de l'expérience d'autres CoP, se laisser questionner et entrer en dialogue avec les acteurs stratégiques liés au domaine de la CoP ou à l'organisation dans son ensemble. (*Open a dialogue between inside and outside perspectives*)
3. **Favoriser différents niveaux de participation.** Tous les membres de la communauté n'ont pas le même niveau d'engagement et celui-ci peut évoluer dans le temps ou selon les sujets abordés. L'existence de participants plutôt passifs ou périphériques serait découragée dans les structures traditionnelles d'équipe alors que cette "couche périphérique" est un élément constitutif de la structure floue qu'est une CoP. Plutôt que de forcer la participation, les communautés vivantes vont "construire des bancs" pour ceux qui restent en périphérie, favorisant ainsi les interactions semi-privées et le maintien/renforcement des contacts entre le centre et cette participation périphérique. Une participation en périphérie n'est pas forcément passive parce qu'elle ne donne pas lieu à des expressions publiques ou explicites. (*Invite different levels of participation*)

*[Fig.5](#) - Niveaux de participation dans une CoP*

*([Cultivating Communities of Practice](#), E. Wenger et al., 2002, cité par [\(BEA02\)](#))*

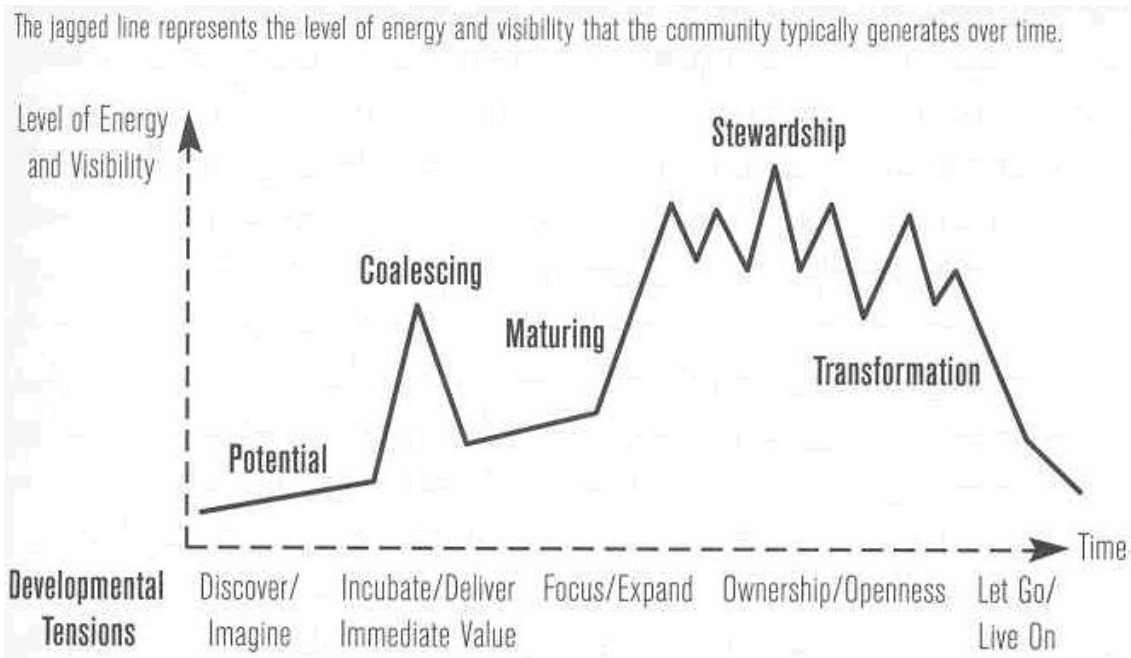


4. **Développer à la fois des espaces publics et privés** au sein de la communauté. Les CoP sont bien plus qu'un simple agenda partagé. Le coeur d'une communauté est le réseau de relations tissé entre ses membres, soit plus qu'une simple relation quotidienne avec un autre membre. Ainsi, il faut éviter l'erreur classique qui consiste à trop porter l'attention sur des évènements publics, qui concernent tous les membres de la communauté. Un coordinateur a besoin d'interactions privées pour préparer des évènements qui concernent tous les membres. Les espaces privés servent ainsi à organiser l'espace public. (Develop both public and private community spaces)
5. **Souligner la valeur ajoutée apportée par la CoP.** Les communautés de pratique se développent parce qu'elles sont sources d'enrichissement pour l'organisation, pour leurs membres. Mais cette source de valeur ajoutée n'est pas toujours apparente au début d'une CoP, elle évoluera voire sera émergente au cours du développement de la communauté. En cherchant à se concentrer sur la production de valeur ajoutée potentielle, la communauté favorise l'expression des potentiels que les membres retirent de leur participation, ce qui renforce la motivation puisque cette participation est de nature volontaire. (*Focus on value*)
6. **Combiner la sécurité d'un travail régulier et la stimulation que procure un travail particulier.** Les CoP doivent être des endroits "neutres" où la pression de l'institution n'a pas sa place, où l'on peut arriver sans prévenir, poser des questions naïves ou encore donner des réponses, des idées sans craindre d'être attaché à leur mise en



oeuvre. Combiner stimulation et familiarité peut se faire en organisant des activités autour d'opinions divergentes, ou de projets controversés... Une communauté vivante réussit à maintenir un programme régulier d'activités entrecoupé d'événements. (*Combine familiarity and excitement*)

7. **Avoir du rythme.** Une communauté vivante trouvera son rythme fait de rencontres, d'activités sur le site web, de déjeuners thématiques et de rencontres semi-privées... Un tempo qui ne doit ni essouffler les membres ni les ennuyer. Un mélange de forums d'échanges et de projets de construction d'outils favorisent à la fois l'établissement de relations interpersonnelles et la participation aux activités communautaires. Un rythme qui évoluera avec les étapes de la vie de la communauté. (*Create a rhythm for the community*)



*Fig.6 - Etapes du cycle de vie d'une CoP*  
(*Cultivating Communities of Practice*, E. Wenger et al., 2002, cité par (BEA02))

## **5. Conclusion**

La plupart des auteurs cités emploient le terme de concept pour désigner ce que certains, et nous nous rangeons de leur côté, abordent sous le vocable de théorie des communautés de pratique, formalisée par E. Wenger dans son ouvrage "Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity" paru en 1998.

Après avoir brossé un bref panorama épistémologique des différents courants qui ont permis l'émergence des idées fondatrices de cette théorie, nous avons vu que celle-ci permettait de mettre en adéquation ses propres fondements avec bon nombre de préoccupations présentes dans le domaine de la gestion des connaissances. En particulier, ce concept a permis d'envisager la dualité de la connaissance, trop souvent perçue comme une dichotomie, dans sa globalité.

Wenger défend une perspective sociale de l'apprentissage, inséré dans les pratiques collectives au sein des communautés de pratiques. Cette position offre un cadre original de lecture des phénomènes d'apprentissage collectif et permet d'envisager celui-ci sous un angle différent qui, associé à la vision plus classique du KM, devrait permettre de mieux appréhender les problèmes souvent cruciaux de gestion des connaissances.

Ajoutons qu'il aurait été certainement intéressant d'étudier l'application de cette théorie à la relation entre communication et coopération d'après ([DEC94](#)), ou encore aux situations d'apprentissage pour l'EIAH en s'appuyant sur ([LAV91](#)), ([CHA00](#)), ([DIL02](#)) et les travaux de F. Henri. La citation suivante de Wenger nous propose une piste : "(...) dire que l'apprentissage est ce qui donne naissance à une communauté de pratique revient à dire que l'apprentissage est une source de structure sociale. Mais c'est une structure émergente." (traduit et cité par ([CHA00](#))).

## 6. Références

- (BEA02) Beauchamp G., 2002, "Communautés de pratique et gestion de savoirs", site web (<http://radio.weblogs.com/0101569/stories/2002/11/14/communautesDePratiqueEtGestionDeSavoirs.html>) visité le 26/02/2003.
- (BOU00) Bourguin G., 2000, "Un support informatique à l'activité coopérative fondé sur la Théorie de l'Activité : le projet DARE", Thèse de l'Université de Lille I.
- (CHA00) Chanal V., 2000, "Communautés de pratique et management par projet : A propos de l'ouvrage de Wenger (1998) Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity", *M@n@gement*, 3, 1, 1-30.
- (DEC94) Decortis F., Pavard B., 1994, "Communication et coopération : de la théorie des actes de langage à l'approche ethnométhodologique", in B. Pavard (ed.), *Systèmes coopératifs: de la modélisation à la conception*, Toulouse, Octarès.
- (DER02) Derycke A., 2002, "CSCL : aspects théoriques", cours du DEA CHMIE du LIUM, module M3 : Aspects informatiques du télétravail et travail coopératif sur réseaux.
- (DIL02) Dillenbourg P., Poirier C., Carles L., 2002, "Communautés virtuelles d'apprentissage: e-jargon ou nouveau paradigme ?", in Taurisson & Senteni (eds.) (à paraître) *Communautés virtuelles d'apprentissage*, Presses Universitaires du Québec.
- (GUE02) GuerillaKM.org, 2002, "Wenger, Etienne", site web ([http://www.guerrillakm.org/ev.php?URL\\_ID=1049&URL\\_DO=DO\\_TOPIC](http://www.guerrillakm.org/ev.php?URL_ID=1049&URL_DO=DO_TOPIC)) visité le 26/02/2003.
- (HIL02) Hildreth P. M., Kimble C., 2002, "[The duality of knowledge](#)", Information Research, Volume 8, N° 1, ISSN 1368-1613.
- (LAV91) Lave J., Wenger E., 1991, "Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation", Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- (LER02) Leroux P., 2002, "Support aux activités et assistance aux acteurs humains dans les EIAD", cours du DEA CHMIE du LIUM, module M3 : Aspects informatiques du télétravail et travail coopératif sur réseaux.
- (PET01) Petard X., 2001, "Systèmes collecticiels et médiation : outillage du travail collaboratif par augmentation des communications", Rapport de DEA de Sciences Cognitives, Université Paris XI.