



## Fiche Concept n°8 - Communauté d'apprentissage et conception socioconstructiviste de la formation

**C. Partoune**

*Didactique des Sciences géographiques, Département de Géographie, Université de Liège  
Chercheuse en éducation relative à l'environnement - Institut d'Eco-pédagogie*

### Le but de la fiche

L'accompagnement de groupes d'acteurs engagés dans un processus de participation nécessite de s'interroger sur les paradigmes qui fondent l'action pédagogique. Le but de cette fiche est de mettre en évidence quelques caractéristiques du paradigme écosocioconstructiviste qui fonde la notion de communauté d'apprentissage, celle-ci constituant une référence pédagogique de plus en plus préconisée dans les pratiques de gouvernance.

### Présentation des concepts

#### Le socioconstructivisme

La vision constructiviste de l'apprentissage postule que ce dernier résulte d'un réajustement constant de nos représentations, à savoir de nos façons de nous représenter notre environnement, les autres et nous-mêmes.

Autrement dit, un savoir n'est pas quelque chose qui nous est donné de l'extérieur et qui s'inscrit en nous sur une "page" vierge : un savoir se construit (Piaget).

Il y a d'emblée un "déjà là" qui accueille ce qui vient (perception) d'une manière très personnelle (les filtres individuels de la perception) mais aussi d'une manière qui est socio-culturellement marquée (les filtres socioculturels). Les informations qui sont captées sont traitées d'une manière différente par chacun et sont rejetées, arrimées, ou intégrées, de telle sorte que, quoi qu'il en résulte, les représentations sont enrichies.

Dans les visions socioconstructivistes de l'apprentissage, les savoirs sont socialement construits.

Deux visions du social sont présentes :

- d'une part le social constitue la source du développement conceptuel d'une personne, qui apparaît à la fois comme le résultat de l'immersion de cette dernière dans un environnement culturel et comme le processus même de l'appropriation qu'il en fait ;
- d'autre part le social est lié à l'activité de la personne qui apprend à s'approprier son environnement culturel, activité éminemment socialisée : ce n'est que dans la perspective d'utiliser ses savoirs à propos de l'environnement que la personne pourra élaborer leur signification culturelle, ce qui ne peut se faire indépendamment des relations interindividuelles qui en dessinent les contours culturels (Garnier et alii, 1991).

## Tableau de bord « Participation et espaces publics »

### Pour un développement et une gestion concertée des espaces publics

Recherche **Topozym** pour la Politique scientifique fédérale, Belgique

---



L'activité liée à un motif particulier, composée de différentes actions qui poursuivent des buts précis, est vraiment ce qui permet d'apprendre à apprendre (Vygotsky, Davidov, Leontiev).

Les interactions sociales sont le lieu par excellence de la confrontation de nos représentations avec celles des autres, pouvant mener à des conflits sociocognitifs à forte dimension affective, et de la validation de leur signification.

Cette vision de la construction sociale de nos représentations est à considérer dans sa dynamique permanente et largement inconsciente : grâce à nos facultés d'adaptation, notre cerveau est sans cesse en train de réajuster nos représentations afin qu'elles correspondent à ce que nous sommes capables de percevoir. Et à chaque fois que nous communiquons quelque chose de nos représentations à d'autres, ces dernières sont réorganisées, voire modifiées, afin de leur donner davantage de signification.

Mais paradoxalement, nous sommes aussi en résistance par rapport au changement de nos représentations, résistance à la mesure de nos certitudes et de nos croyances, tout autant que de l'ancrage de nos valeurs (voir Fiche Concept 14 - Approche interculturelle du territoire). Ainsi, les théories implicites de chacun à propos du développement et de l'éducation sont-elles de l'ordre des croyances (Pourtois et Desmet). Par exemple, croyance en le "tout se joue avant six ans", ou croyance en l'éducabilité cognitive, affective et morale tout au long de la vie). Elles sont donc très stables et résistantes aux arguments contradictoires en raison de leur enracinement affectif et expérientiel profond, enracinement culturel dont nous sommes loin d'avoir conscience tant il nous imprègne, comme nous le dit si bien R. Carrol :

« Ma culture est la logique selon laquelle j'ordonne le monde. Et cette logique, je l'ai apprise dès ma naissance, dans les gestes, les paroles et les soins de ceux qui m'entouraient, dans leur regard, dans le ton de leur voix, dans les bruits, dans les couleurs, dans les odeurs, dans les contacts, dans la façon dont on m'a élevée, récompensée, punie, tenue, touchée, lavée, nourrie ; dans les histoires que l'on m'a racontées, dans les livres que j'ai lus, dans les chansons que j'ai chantées ; dans la rue, à l'école, dans les jeux ; dans les rapports des autres dont j'étais témoin, dans les jugements que j'entendais ; dans l'esthétique affirmée, partout, jusque dans mon sommeil et dans les rêves que j'ai appris à rêver et à raconter. » (R. Carroll, 1987, *Évidences invisibles, Américains et français au quotidien*, Seuil).

Pourtant, les normes implicites traduisent un consensus social, un pacte à partir duquel les relations ont été établies sans être légitimées ni justifiées.

#### La formation vue comme une manière d'accompagner de changement

Dans une certaine mesure, nous ne changerons de représentations que si nous le voulons bien ; nous n'accepterons de modifier nos représentations que parce que les dissonances affectivo-cognitives seront devenues trop inconfortables, voire source d'une souffrance que nous voulons atténuer. Et que le changement de vision nous apparaît comme une meilleure voie que la voie de l'enkystement de nos représentations pour atteindre le confort espéré.

En formation, il convient de travailler précisément sur cet écart entre les croyances et les comportements, dans une perspective constructiviste de l'éducation fondée sur la distanciation, à savoir : proposer de vivre une expérience déstabilisante et analyser le vécu pour en tirer des leçons.

En effet, malgré leur grande stabilité, les croyances sont aussi relativement plastiques. Lorsqu'une nouvelle expérience engendre une dissonance cognitivo-affective suffisamment puissante, une brèche peut s'ouvrir (« je me rends compte que ce que je pense en ce moment est en contradiction avec ce

---

## Tableau de bord « Participation et espaces publics »

### Pour un développement et une gestion concertée des espaces publics

Recherche **Topozym** pour la Politique scientifique fédérale, Belgique

---



que je fais ou pense d'habitude ») et les ébranler au point de rendre leur explicitation vitale. Mais entre les croyances et les comportements, le lien n'est pas direct. Entre les deux interviennent les attitudes et les normes, qui déterminent les intentions, en fonction du contexte.

Ce nœud est crucial et l'aborder collectivement en formation peut faciliter la prise de conscience, car la perspective qu'un public s'éclaire lui-même et que les citoyens s'éclairent réciproquement est plus pertinente que la démarche personnelle, du fait que la subjectivité est une faculté inhérente au langage, qui seul fonde le concept d'ego (d'après les apports de Benveniste, relayés par Hansotte, 2005). En effet, l'inconfort psychologique engendré par une perturbation vécue en formation engendrera probablement une tentative d'autosauvetage en se raccrochant à son socle et en le justifiant, pour retrouver son unité : « oui, mais... ». L'énonciation qui suit traduira une recherche de cohérence, de références et de valeurs qui assureraient la légitimité de ce que la personne faisait ou pensait « par habitude ». Ce faisant, elle se met au jour, peut-être d'abord pour elle-même.

Dans le cadre d'une formation, les conditions à la fois méthodologiques et éthiques dans lesquelles sera orchestrée une énonciation de ce qui fait dissonance sont dès lors primordiales, car les théories implicites de chacun apparaissent progressivement au gré de la confrontation en groupe. Dans une ambiance positive de pratique du « respect et du doute fraternel », selon une très belle expression reprise dans la Charte du Réseau Citoyens - Citizens Network Justice et Démocratie, le processus de déconstruction-reconstruction des subjectivités peut s'opérer pour arriver à intégrer les nouvelles données, et ainsi aider chacun à se mettre à jour.

Qu'elle choisisse de se réunifier ou qu'elle assume sereinement ses contradictions, la personne fait désormais un choix conscient, qui relève de l'émancipation sociale.

L'attitude intérieure modifiée conduit au passage à l'acte, à l'adoption de nouveaux comportements, lorsqu'une nouvelle grille de lecture opérationnelle est adoptée, sur base de nouvelles normes. Le changement sera alors incorporé et la nouvelle théorie retournera peu à peu dans l'ombre de la personne agissante, au fur et à mesure de la diminution du contrôle exercé par la pensée réflexive, individuellement ou collectivement.

#### Une communauté d'apprentissage

Le but d'une communauté d'apprentissage est de contribuer à la construction de nouvelles identités sociales, à la production de savoirs « sur mesure », contextualisés. Construire des savoirs signifiants qui contribuent à changer les attitudes individuelles et collectives, qui favorisent le développement de nouvelles valeurs essentielles, qui permettent de mettre un frein aux tendances destructrices afin de bâtir des relations d'un nouveau type avec le milieu de vie (Orellana).

Dans cette perspective, la formation est envisagée non comme la réception d'informations divulguée par des experts scientifiques ou techniques, mais comme lieu de partage où chaque membre a le statut d'expert, comme un lieu de co-construction de représentations communes et comme lieu de transfert des nouveaux savoirs au contexte dont il est question, ou à d'autres contextes.

Ainsi, la communauté d'apprentissage est considérée comme une stratégie de co-formation pour la transformation des personnes et de leur milieu de vie. Seront privilégiées les discussions et les confrontations d'idées pour effectuer des choix de solutions qui doivent être à la fois viables et acceptables socialement. D'où l'importance de mettre en contact des acteurs qui ont des logiques différentes (économique, écologique, sociale, technique, etc.) et des pouvoirs pluriels (politique, économique, scientifique, associatif, etc.), pour concevoir un management de projet en partenariat.

---

## Tableau de bord « Participation et espaces publics »

### Pour un développement et une gestion concertée des espaces publics

Recherche **Topozym** pour la Politique scientifique fédérale, Belgique



Le principe de la communauté d'apprentissage est de mettre en évidence l'importance de la mise en commun des efforts, des talents et des compétences de chacun et de valoriser les processus éducatifs qui intègrent les dimensions sociales, tout en étant appropriés aux besoins des personnes et des communautés et adaptés aux contextes divers et changeants (Orellana).

### Intérêt des concepts pour le développement et la gestion concertée des espaces publics

La formation des acteurs concernés par le développement et la gestion des espaces publics, notamment les fonctionnaires et les responsables politiques, peut passer pour partie par les canaux traditionnels que sont les conférences, cours ou ateliers de toutes sortes. Mais la concertation, et plus largement le développement d'une intelligence commune du territoire (voir Fiche ConceptTB11- Intelligence commune du territoire), ne peut s'apprendre que via une approche situationnelle réelle, dans et avec le groupe d'acteurs concernés.

Ce travail nécessite l'intervention d'un animateur territorial doté de compétences de formateur/formatrice de haut niveau pour accompagner la communauté d'apprentissage. Il aura pour tâche de favoriser la reconnaissance mutuelle des acteurs, la confrontation des représentations et l'émergence de ruptures d'une manière douce, pas à pas, en garantissant un climat de confiance. La confiance est indispensable pour permettre à chacun d'oser changer sa vision du territoire, la manière de le développer et de le gérer, mais aussi sa vision des autres et de lui-même, ainsi que du rôle de chacun dans le projet commun.

### Sources

- Collectif, 1991. Après Vygotsky et Piaget - Perspectives sociale et constructiviste. Ecoles russe et occidentale. \_ Textes réunis par C. Garnier C., N. Bednarz et I. Ulanovskaya, éd. De Boeck Université, coll. Pédagogies en développement - recueils, Bruxelles.
- Delannoy C., Passegand J.-C., 1992. L'intelligence peut-elle s'éduquer ?, CNDP, Hachette Education, Paris.
- Fourez, G., Dufour B., Maingain A., 2002. Approches didactiques de l'interdisciplinarité, éd. De Boeck, Coll. Perspectives en éducation, Bruxelles.
- Hansotte M., 2005. Les intelligences citoyennes, éd. De Boeck Université, Bruxelles.
- Orellana, I. (2006). Les multiples perspectives d'éducation relative à l'environnement en contexte de communauté d'apprentissage. Kalubi, J.-C. (Dir) (2006). Communautés apprenantes et interventions éducatives. L'éducation en débats : analyse comparée. Vol 4 : 63-78.
- Orellana, I. (2005). « La estrategia pedagógica de la comunidad de aprendizaje en educación ambiental : aprendiendo a construir un saber-vivir-juntos en un medio de vida compartido ». Carpeta Informativa del Centro Nacional de Educación Ambiental- CENEAM. Ministerio de Medio Ambiente, España En ligne : <http://www.mma.es/educ/ceneam/02fir...>
- Orellana, I. (2005). L'émergence de la communauté d'apprentissage ou l'acte de recréer des relations dialogiques et dialectiques de transformation du rapport au milieu de vie. In Sauvé, L. Orellana, I. Van Steenberghe, E. (Dir.) (2005). Éducation et environnement. Un croisement de savoirs (p. 67-84). Cahiers scientifiques de l'ACFAS, 104. ISBN : 2-89245-129.
- Orellana, I. (2003). La communauté d'apprentissage, une stratégie socioconstructiviste d'éducation relative à l'environnement. In Sauvé, L., Villemagne, C. et Orellana, I. Éléments d'une pédagogie de l'éducation relative à l'environnement. Module 4. Programme d'études supérieures - Formation en

## Tableau de bord « Participation et espaces publics »

### Pour un développement et une gestion concertée des espaces publics



Recherche **Topozym** pour la Politique scientifique fédérale, Belgique

---

éducation relative à l'environnement - Francophonie internationale. Montréal : Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal - Collectif ERE-Francophonie. ISBN : 2-89276-252-9.

- Pourtois J.-P., Desmet H., 2004. L'éducation implicite - Socialisation et individualisation, PUF, coll. Education et formation, Paris.

- Sauvé, L. et Orellana, I. (2008). Conjuguer rigueur, équité, créativité et amour : L'exigence de la criticité en éducation relative à l'environnement, Texte éditorial, éducation relative à l'environnement - Regards, Recherches, Réflexions, 7, 7-23.

Pour citer cet article : Partoune C. (IEP), « Communauté d'apprentissage et conception socioconstructiviste de la formation », in Tableau de bord « Participation et espaces publics - Pour un développement et une gestion concertée des espaces publics », Recherche Topozym pour la Politique scientifique fédérale, partenariat Ulg (UGES), KUL (USEG), Institut d'Eco-Pédagogie (IEP), Vorming plus Antwerpen, article 39, mis en ligne le 31 janvier 2009.

### Partenaires du projet de recherche

The logo for UGES consists of the letters "UGES" in a bold, blue, sans-serif font.

**UGES** (Unité de Géographie Economique et Sociale, ULg)  
- Serge Schmitz (promoteur)  
- Isabelle Dalimier (coordination/recherche)  
- Yannick Martin (recherche)



**ISEG** (Institute for Social and Economic Geography, KUL)  
- Etienne Van Hecke (promoteur)  
- Sarai De Graef (recherche)



**IEP** (Institut d'Eco-Pédagogie, ASBL)  
- Christine Partoune (promoteur)  
- Michel Ericx (website/formation)  
- Marc Philippot (recherche)  
- Stéphane Noirhomme (formation)



**VormingPlus** (Anvers)  
- Kris Verheyen  
- Luk Scheers  
- Annelies Santens