

Faire preuve d'intelligence

Les exigences que pose l'apprentissage durant toute la vie ne cessent de se manifester et de s'accroître au moment où l'être humain s'active à déployer la toile qui fera de sa planète un village global. Le nombre des personnes et des organisations qui ont accès à une infrastructure électronique bien implantée et rapide, augmente sans cesse, entraînant, par le fait même, la création de nouvelles pratiques où travail et apprentissage sont de plus en plus associés.

En outre, les contraintes de temps et de lieu se trouvent repoussées, en ce début d'ère numérique, par les communications électroniques (asynchrones et synchrones) qui s'effectuent au moyen des logiciels de télécommunication ou de télécollaboration [courriel (e-mail), chat, forums de discussion, bases de données collectives, visioconférence]. Ainsi, les possibilités de devoir faire compétition à autrui sur son propre terrain se multiplient parallèlement aux moyens et aux raisons de collaborer. Le secteur de l'éducation n'échappe pas à cette évolution : on en voudra pour exemple les acteurs de l'école secondaire qui ont amorcé le remplacement de la technologie¹ associée au modèle de la chaîne de montage (école-usine), modèle qui, faut-il le rappeler, a fait le succès de l'industrie pratiquant la production de masse au 20^e siècle.

Il n'est pas utopique de penser que le plus grand nombre possible d'élèves, sinon tous, puissent terminer leurs études secondaires en ayant préservé, voire cultivé le goût d'apprendre. Cela devient même une nécessité dans une société dite du

savoir. Selon des données récentes d'Industrie Canada, deux nouveaux emplois sur trois requièrent maintenant une formation universitaire. Cette hausse des exigences touche les apprenantes et les apprenants, mais aussi les enseignantes et les enseignants et les autres acteurs du monde de l'éducation. L'auteur du présent texte considère que les pédagogues — en tant que responsables de la création d'environnements d'apprentissage stimulants et efficaces pour les jeunes et en tant que responsables de leur propre formation permanente — sont concernés au premier chef par l'idée d'apprentissage continu et elle met en évidence des pratiques susceptibles d'y conduire.

Repositionnement pédagogique axé sur l'apprentissage

Le rôle de sélection sociale, autrefois exercé de manière si intense par l'école qui s'efforçait d'identifier les élèves jugés les plus aptes à poursuivre des études supérieures, est encore une réalité. La pratique voulant que les membres d'une classe doivent apprendre la même chose en même temps s'inscrit dans cette logique. Aussi, parce qu'il simplifie la gestion éducative (personnel, programmes d'enseignement et classement des élèves), cet arrangement demeure-t-il toujours le plus courant.

Cependant, les nouvelles attentes créées par l'avènement de la révolution numérique, lesquelles viennent s'ajouter aux résultats de la recherche en sciences cognitives, appellent à une redéfinition de l'acte d'enseigner, celle-ci convoquant à son tour un profond renouvellement des pratiques pédagogiques. On sait en outre que la réussite scolaire et éducative des jeunes étudiants est liée à la nature même du curriculum de la classe, ainsi qu'aux caractéristiques de l'enseignement et de l'apprentissage qui la définissent. Le rapport Delors est clair : il faut « apprendre tout au long de la vie... » Pour y parvenir, il est donc plus que jamais nécessaire de développer chez les écoliers et les élèves le plaisir et le goût d'apprendre (savoirs formels et informels), de telle manière que l'un et l'autre demeurent présents tout au long de la vie.

C'est en effet par un renouvellement profond des pratiques pédagogiques que nous pouvons espérer répondre à la demande croissante de la formation, car il faut rejoindre le plus grand nombre possible de jeunes. Les pratiques nouvelles favorisant la participation accrue de l'élève dit à risque à ses apprentissages constitue, on le sait, une voie prometteuse pour combattre le décrochage scolaire². Cependant, quand il est question des élèves des classes régulières, les tentatives de renouvellement de la pédagogie, incluant la gestion de classe, demeurent plus timides. Pourtant l'on sait, depuis les travaux

Thérèse Laferrière

collective

de synthèse effectués par Wang, Haertel et Walberg³, qu'aucun des six facteurs qui favorisent ou freinent l'apprentissage des élèves (par ordre d'importance décroissante : l'aptitude de l'élève, le climat de la classe et les caractéristiques de l'enseignement qu'on y donne, le contexte familial et social, les programmes d'études et les guides pédagogiques, l'organisation de l'école, les politiques de l'État et des districts scolaires), ni aucune de leur combinaison, n'est en mesure de produire, par lui-même, un apprentissage significatif chez l'élève, mais que c'est plutôt la relation de l'apprenant à son environnement d'apprentissage qui s'avère être le meilleur indicateur de la réussite scolaire. S'il en est ainsi, comment enseigner à des élèves qui sont de plus en plus différents les uns des autres ?

Le pédagogue d'aujourd'hui doit donc non seulement composer avec la diversité croissante des élèves, mais aussi avec les exigences que pose la théorie contemporaine de l'apprentissage (constructivisme) et les attentes sociales reflétant les nouveaux besoins du monde du travail et de la société civile. Tout cela requiert un niveau de compétence élevé de la part de ces professionnels.

Il est donc plus que jamais nécessaire de développer chez les écoliers et les élèves le plaisir et le goût d'apprendre ..., de telle manière que l'un et l'autre demeurent présents tout au long de la vie

Réorientation : vers des communautés professionnelles d'apprentissage

Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec publiait récemment un avis sur *L'école, communauté éducative*⁴. Expression nouvelle dans le vocabulaire de l'éducation contemporaine, les termes qui la composent, « communauté » et « apprentissage », ne se sont pas rencontrés souvent. Comme le note le Conseil supérieur de l'éducation dans son Avis, l'idée de communauté est issue de trois démarches ministérielles : l'école, milieu de vie, la gestion participative (entendre la participation des parents) par objectif et, enfin, l'école communautaire et responsable. La notion de communauté d'apprentissage proposée dans ce texte, qui s'inscrit dans la conjoncture engendrée par les



résultats de recherches scientifiques et divers courants sociaux, s'applique au travail des enseignantes et des enseignants.

Comme dans le cas d'un nombre grandissant d'entreprises contemporaines, travail et apprentissage sont ici liés. S'adressant aux membres de l'Association for Supervision and Curriculum

Development (ASCD) lors de leur rencontre annuelle de 1998, Alan November osait avancer que pour préparer des élèves qui auront souvent à créer leur propre emploi et à gérer leur travail de manière autonome, les pédagogues devaient désapprendre ce qu'ils savent de l'école et de la technologie.

Invités à faire le point sur leur démarche d'apprentissage en milieu de parcours, un groupe de pédagogues, inscrit à un séminaire de 2^e et 3^e cycles traitant, entre autres sujets, du phénomène des réseaux, s'engagèrent dans une discussion au sein d'un forum électronique sur le principe de Prigogine. Ce principe fait ressortir le fait qu'une organisation dite ouverte, c'est-à-dire qui échange de l'information avec son environnement, est amenée à subir des fluctuations si importantes qu'elle se trouve dans l'incapacité de les tolérer sans se trans-

former. À partir de ce seuil critique, soutient Prigogine, il y a deux solutions possibles : soit que le système se trouve détruit par l'ampleur des fluctuations auxquelles il est soumis, soit qu'il accède à un nouvel ordre interne, caractérisé par un niveau supérieur d'organisation. Dans l'esprit des pédagogues participant au séminaire, le phénomène des réseaux — cette toile qui se déploie aux plans technique et social — soulève une interrogation profonde sur la nature même de la classe et de l'activité qui y règne généralement : « Pouvons-nous passer du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage ? » se demandent-ils.

Le modèle de la communauté professionnelle d'apprentissage, tel que pratiqué, par exemple, au Adlai Stevenson High School dans l'Illinois se situe à l'antipode du modèle de l'école-usine⁵. Ces auteurs soutiennent que « si les écoles doivent être transformées en communautés éducatives, les pédagogues doivent d'abord reconnaître que le modèle traditionnel n'est plus pertinent dans une société du savoir. Ensuite, il leur faut adhérer à des idées et à des conceptions radicalement différentes de celles qui ont guidé, dans le passé, les choix des écoles ».

Formation de communautés professionnelles d'apprentissage

C'est au sein d'une école qu'il est surtout préférable de former une communauté professionnelle d'apprentissage. Les conclusions de la recherche sur le changement organisationnel sont claires là-dessus (site-based school renewal), nous n'y reviendrons pas ici. Pour ce qui est de concevoir l'école comme une communauté professionnelle d'apprentissage, Dufour et Eaker ont identifié six caractéristiques à retenir. C'est l'équipe-école qui 1) progresse vers une mission, une vision et des valeurs partagées, 2) s'engage dans de la recherche en collaboration, 3) mise sur des équipes partageant la même visée, 4) est axée sur l'action et l'expérimentation, 5) veut s'améliorer et 6) oriente son action en fonction des résultats atteints⁶. L'étude de Seashore-Louis, Marks et Kruse⁷ montre la nécessité de mettre l'accent sur le développement local des écoles en tant qu'envi-

ronnements professionnels sains, et au sein desquels les enseignants sont encouragés à effectuer le meilleur travail qu'il leur soit possible de faire.

Lorsque les positions sont cristallisées au sein d'une école, et qu'il s'avère difficile pour des enseignantes et des enseignants de cheminer en accord avec les représentations qu'ils se font de la pédagogie et de trouver des alliances à l'interne, les réseaux d'enseignants centrés sur le renouvellement pédagogique sont l'alternative. Lieberman et Grolnick⁸ constatent que de tels réseaux offrent « une façon d'engager les péda-

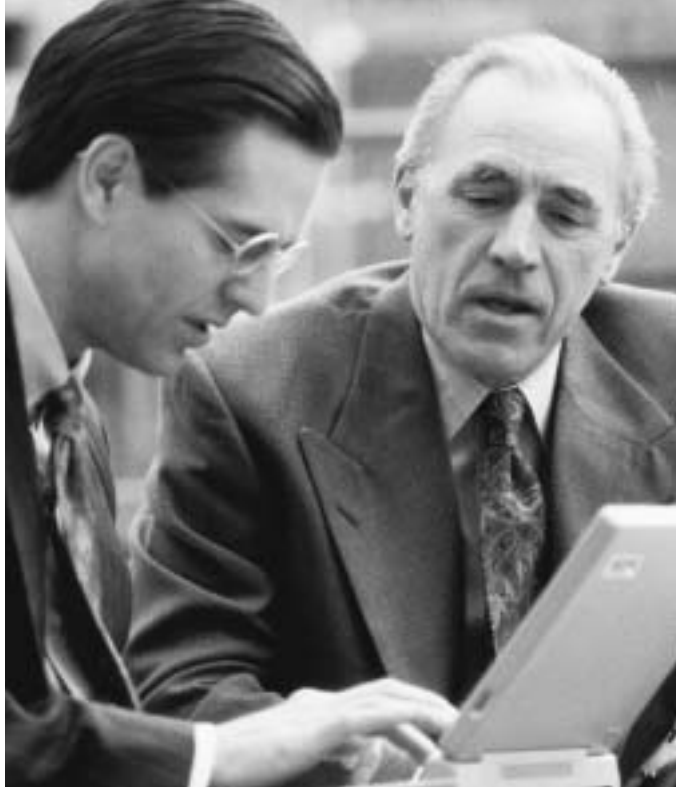
La co-construction des connaissances pédagogiques requises dans une société du savoir est la tâche qui incombe, aujourd'hui, aux professionnelles et aux professionnels de l'éducation. Faire en collaboration, telle est la voie que nous privilégions.

gogues travaillant dans des écoles à prendre charge de leur propre apprentissage en leur permettant de faire fi à l'occasion des limites imposées par les rôles institutionnels, les hiérarchies et les lieux géographiques ». Les personnes qui composent ces réseaux se rencontrent à certaines occasions et elles communiquent entre elles par différents moyens, notamment les technologies de l'information et de la communication. Au Canada, les réseaux les plus connus ont pris naissance avec une contribution financière gouvernementale; ils attirent des personnes œuvrant de l'intérieur ou de l'extérieur de la classe et utilisent abondamment le réseau électronique.

La communauté professionnelle TACT, qui signifie TéléApprentissage Communautaire et Transformatif, en est un exemple. Ses membres proviennent principalement de la région de Québec (Université Laval et écoles associées) et procèdent au renouvellement de pratiques pédagogiques en collaboration avec d'autres communautés professionnelles d'apprentissage associées à l'Université McGill, à l'Université de Colombie-Britannique et à l'Université de Toronto (IEPO). Le télé-apprentissage est conçu comme l'utilisation d'outils et de ressources en réseau à des fins d'acquisition de savoir. Bien qu'on soit généralement enclin à considérer les avantages qu'un individu peut retirer de l'utilisation de l'ordinateur, il faut pourtant savoir que l'ordinateur en réseau (branché à un intranet ou à l'Internet) peut non seulement servir à des fins d'information et de communication de personne-à-personne, mais qu'il peut aussi assister des équipes et des groupes dans leurs activités de collaboration. C'est précisément sur l'appren-

RECAP

The need for lifelong learning is ever-increasing as humanity strives to transform the planet into a global village. The number of people and organizations that have access to an electronic infrastructure is also ever-increasing creating new practices in which learning and work are increasingly intertwined. It falls to the professional educators to jointly build the collective intelligence required for a knowledge-based society, and in that regard, electronic networks can be very useful.



tissage en collaboration, de concert avec le Réseau des centres d'excellence en télé-apprentissage du Canada dont elle fait partie, que cette communauté professionnelle se penche surtout. (Voir www.tact.fse.ulaval.ca)

Le Réseau scolaire canadien est un autre exemple de réseau bien installé [voir, entre autres, les programmes Rescol à la source et Réseau des écoles innovatrices qui mettent surtout en communication des enseignants engagés dans des démarches innovatrices au sein de leur classe. (Voir <http://www.rescol.ca>)]

Il existe d'autres réseaux d'éducateurs bien établis grâce à l'aide de fonds provinciaux tels le Réseau de télématique scolaire du Québec (RTSQ) (<http://io.rtsq.qc.ca>), le Réseau éducatif de l'Ontario (www.enoreo.on.ca/index.fr.htm), Telus Learning Connection en Alberta (www.2learn.ca) et STEMNET (Terre-Neuve) (<http://www.stemnet.nf.ca>). Une enseignante de cette province, maintenant directrice d'école, achève un doctorat à l'Université Laval par voie de télé-apprentissage et sa recherche s'est en partie déroulée au sein d'une liste de discussion (Internet) à laquelle participaient des enseignantes et enseignants de français langue seconde.

Co-construction d'une intelligence collective

La co-construction des connaissances pédagogiques requises dans une société du savoir est la tâche qui incombe, aujourd'hui, aux professionnelles et aux professionnels de l'éducation. Faire en collaboration, telle est la voie que nous privilégions. Les personnes qui s'engagent dans cette voie se trouvent à participer au renouvellement de l'infrastructure de la formation continue des enseignantes et des enseignants. À cet égard, rappelons qu'il importe d'établir les conditions nécessaires en privilégiant d'abord le plan local : infrastructure technologique renouvelée, infrastructure pédagogique et administrative renouvelées.

Le « collaborshop » qui voit le jour au sein d'une école peut profiter des avantages des réseaux électroniques. Même lorsque ces derniers ne sont que « virtuels », des interactions sociales réelles s'y produisent. Le philosophe Pierre Lévy, pionnier dans l'utilisation de l'expression intelligence collective et

dans l'exploration du potentiel de l'ordinateur branché en réseau, sait particulièrement bien inspirer ces acteurs sociaux que sont les pédagogues en parlant des réseaux⁹, comme en font foi les propos qui suivent :

Loin d'encourager l'irresponsabilité liée à l'anonymat, les communautés virtuelles explorent des formes nouvelles d'opinion publique. On sait que le destin de l'opinion publique est intimement lié à celui de la démocratie moderne. La sphère du débat public émerge en Europe au XVIII^e siècle, grâce à l'appui technique de l'imprimerie et des journaux. Au XX^e siècle, la radio [...] et la télévision [...] ont déplacé, amplifié et confisqué tout à la fois l'exercice de l'opinion publique. N'est-il pas permis d'entrevoir aujourd'hui une nouvelle métamorphose, une nouvelle complication de la notion même de « public » puisque les communautés virtuelles du cyberspace offrent au débat collectif un champ de pratique plus ouvert, plus participatif, plus distribué que celui des médias classiques ?

Dans notre société du savoir, les pédagogues peuvent-ils passer outre à ce qu'évoque la notion montante d'intelligence collective?

- 1 Le philosophe Jacques Ellul, l'un des principaux critiques de ces dernières décennies en matière de technologie, nous rappelle que la technologie couvre l'ensemble des méthodes auxquelles l'humain parvient rationnellement et qui se révèlent efficaces dans tous les secteurs de l'activité humaine.
- 2 A. Baby. « La voie technologique : Apprendre la même chose autrement ». *Bulletin du CRIRES*, n° 11 (1999).
- 3 M. C. Wang, G. D. Haertel et Walberg, H. J. « Toward a knowledge base for school learning ». *Review of Educational Research*, vol. 63, n° 3 (1993) pp. 249-294.
- 4 *L'école, communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire.* (Québec : Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 1998).
- 5 R. Dufour et R. Eaker. *Professional learning communities at work : Best practices for enhancing student achievement.* (Bloomington Indiana : National Educational Service et Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia, 1998), p.20.
- 6 Ibid, pp. 25-29.
- 7 K. Seashore-Louis, H. M. Marks, et S. Kruse, « Teachers' professional community in restructuring schools ». *American Educational Research Journal*, vol. 33, n° 4 (1996), pp. 757-798.
- 8 A. Lieberman et M. Grolnick. « Networks and reform in American education ». *Teachers College Record*, vol. 98, n° 1 (1996), pp. 7-45.
- 9 P. Lévy. *Cyberculture.* (Paris : Éditions Odile Jacob/Éditions du Conseil de l'Europe, 1997) p. 153.

Thérèse Laferrière est professeure de pédagogie et ancienne doyenne à l'enseignement de l'Université Laval. Elle est aussi ancienne présidente de l'Association francophone des doyennes, doyens et directrices d'éducation du Canada. Elle est présentement responsable du thème Formation des pédagogues à l'intérieur du programme de recherche - développement TéléApprentissage, subventionné par le Programme des centres d'excellence du Canada. Dans son propre enseignement, elle intègre les technologies de l'information et des communications au sein des activités d'apprentissage qu'elle propose aux étudiantes et étudiants inscrits à ses cours.