

LOUISE MÉNARD

L'ÉMERGENCE D'UNE COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE DANS UNE CLASSE

BRANCHÉE EN RÉSEAU

**Un regard ethnographique
sur une classe de jeunes décrocheurs
à l'éducation des adultes**

Mémoire

présenté

à la Faculté des études supérieures

de l'Université Laval

pour l'obtention du grade de maître ès sciences (M.Sc.)

Département de psychopédagogie

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

UNIVERSITÉ LAVAL

Avril 2001

©Louise Ménard, 2001



**National Library
of Canada**

**Acquisitions and
Bibliographic Services**

**395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada**

**Bibliothèque nationale
du Canada**

**Acquisitions et
services bibliographiques**

**395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada**

Your file Votre référence

Our file Notre référence

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-60735-6

Canada

Résumé

Compte tenu de l'intérêt actuel pour l'intégration des technologies dans l'apprentissage et l'enseignement, le but de cette recherche est d'examiner ceux et celles qui les utilisent au quotidien pour apprendre quand il est entendu que l'humain progresse au contact des autres. La notion de réseau appuiera l'idée d'humaniser les technologies en se centrant sur la mobilisation et la réactualisation des savoirs. Des notions importantes serviront de support théorique, dont celle d'arrière fond de communauté d'apprentissage liée au socio-constructivisme et à la démocratie de Dewey. La méthodologie de recherche est d'inspiration ethnographique et c'est dans l'esprit de cette tradition que le Webjournal a été un instrument privilégié de collecte de données. Les résultats d'analyse présentent les composantes d'une communauté d'apprentissage sous un triple rapport : le rapport à soi, un rapport d'engagement favorisant l'interaction, le pouvoir de décision et l'ouverture; le rapport à autrui, un rapport de coopération valorisant l'échange, la réciprocité et la médiation; le rapport au savoir, un rapport à l'autonomie exprimant le partage, le réseau et l'accompagnement.

Louise Ménard, 2001

AVANT-PROPOS

Tout au long de cette recherche sur la communauté d'apprentissage, notre communauté d'apprentissage, j'ai fait l'expérience de la continuité partant d'un désir qui n'a fait que creuser le Savoir, quand, à tous moments, s'est manifesté son manque.

Prêter ma voix au remerciement, c'est porter le regard vers ceux et celles qui n'ont cessé de me soutenir dans ce vif désir de grandir. Dans cette quête de compréhension, je n'ai pu éviter de remarquer le soutien sans faille de mon conjoint, l'accompagnement éminent de mon directeur de recherche, monsieur Serge Desgagné, ainsi que la généreuse contribution de madame Thérèse Laferrière tous les deux professeurs-chercheurs à la faculté des sciences de l'éducation à l'université Laval.

Dans ce vaste procès de collaboration essentiel à l'émergence d'une communauté d'apprentissage, je ne sais plus ceux que je dois remercier, il y en a tant... mais "je prends l'engagement de les retrouver un peu dans quiconque croisera ma route." (Thierry Neut).

Louise Ménard, 2001

TABLE DES MATIERES

1	INTRODUCTION	1
2	L'ÉLABORATION DE LA PROBLÉMATIQUE OU L'INVESTIGATION D'UNE COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE	9
2.1	LE SUJET DE LA RECHERCHE : L'ATTITUDE DE COLLABORATION	9
2.1.1	<i>La mobilisation des efforts en éducation</i>	<i>10</i>
2.1.2	<i>La collaboration</i>	<i>13</i>
2.1.3	<i>La collaboration et les technologies</i>	<i>22</i>
2.1.4	<i>La collaboration et les technologies dans une classe de jeunes décrocheurs</i>	<i>25</i>
2.1.5	<i>Apprenants et apprenants</i>	<i>31</i>
2.2	LE CADRE THÉORIQUE : LA REDÉFINITION DES RAPPORTS HUMAINS	32
2.2.1	<i>Introduction</i>	<i>32</i>
2.2.2	<i>Acteurs et complexité</i>	<i>33</i>
2.2.3	<i>Action et intersubjectivité</i>	<i>39</i>
2.2.4	<i>Action et métacognition</i>	<i>42</i>
2.2.5	<i>Action et communication</i>	<i>44</i>
2.3	L'OBJET D'INVESTIGATION : LA COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE	49
2.3.1	<i>Qu'est-ce qu'une communauté ?</i>	<i>49</i>
2.3.2	<i>La communauté d'apprentissage</i>	<i>51</i>
2.3.3	<i>Communauté d'apprentissage particulière</i>	<i>53</i>
2.3.4	<i>Qu'est-ce qui peut supporter une communauté d'apprentissage ?</i>	<i>55</i>
2.3.5	<i>Communauté d'apprentissage et technologie</i>	<i>62</i>
2.3.6	<i>Finalement</i>	<i>65</i>
3	LES ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES OU LE CHOIX D'UNE PERSPECTIVE ETHNOGRAPHIQUE	70
3.1	L'ETHNOGRAPHIE POUR ÉTUDIER L'ÉDIFICATION D'UNE COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE	70
3.1.1	<i>La méthode</i>	<i>72</i>
3.1.2	<i>Les critères</i>	<i>75</i>
3.1.3	<i>L'observation</i>	<i>78</i>
3.1.4	<i>La transcription et l'analyse</i>	<i>79</i>
3.1.5	<i>La double posture</i>	<i>81</i>
3.1.6	<i>Les attitudes de l'ethnographe</i>	<i>85</i>
3.1.7	<i>La pratique réflexive de l'enseignante</i>	<i>87</i>

3.1.8	<i>L'ethnographie et l'idée de co-construction.....</i>	88
3.2	LA CUEILLETTE DES DONNÉES DANS LE WEBJOURNAL	89
3.2.1	<i>Les différents emprunts théoriques du Webjournal.....</i>	91
3.2.2	<i>Les balbutiements du Webjournal.....</i>	92
3.2.3	<i>L'échafaudage du Webjournal.....</i>	95
3.2.4	<i>Conclusion.....</i>	99
3.3	LA DÉMARCHE D'ANALYSE DES DONNÉES ETHNOGRAPHIQUES	100
3.3.1	<i>L'émergence des concepts organisateurs de la communauté.....</i>	101
3.3.2	<i>La conceptualisation des trois dimensions du monde communautaire en édification.....</i>	104
3.3.3	<i>Synthèse des concepts organisateurs de notre analyse</i>	105
3.3.4	<i>Comment allons-nous présenter les résultats de l'analyse ?.....</i>	106
3.3.5	<i>La vignette.....</i>	107
4	LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS OU LE "CE QUI SE PASSE LÀ"	109
4.1	LE PORTRAIT DE LA COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE OBSERVÉE	109
4.1.1	<i>Le portrait historique</i>	111
4.1.2	<i>Le portrait géographique</i>	120
4.1.3	<i>Le portrait socioculturel.....</i>	126
4.1.4	<i>Les jeunes décrocheurs à la recherche d'authenticité.....</i>	131
4.2	L'ATTITUDE DE COLLABORATION DANS LA COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE OBSERVÉE	134
4.2.1	<i>Le rapport à soi, un rapport d'engagement.....</i>	136
4.2.2	<i>Le rapport aux autres, un rapport de coopération</i>	154
4.2.3	<i>Le rapport au Savoir, un rapport d'autonomie</i>	179
4.2.4	<i>Tableau synthèse des composantes émergentes de la communauté d'apprentissage observée.....</i>	205
5	CONCLUSION.....	197
5.1	SUR L'IDÉE DE FAIRE DE LA CLASSE UNE COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE	197
5.2	SUR LE PROCESSUS D'INTÉGRATION DES TECHNOLOGIES À L'ÉCOLE	204
5.3	SUR L'ETHNOGRAPHIE COMME APPROCHE DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL POUR L'ENSEIGNANT	207
5.4	FINALEMENT.....	209
6	BIBLIOGRAPHIE	211

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Les extraits du Webjournal

<i>Extrait du Webjournal 1 Poème d'un élève : L'habit fait pas le moine</i>	129
<i>Extrait du Webjournal 2 Anecdote</i>	130
<i>Extrait du Webjournal 3 Sur les usages avec les machines</i>	132
<i>Extrait du Webjournal 4 Sur l'entraide</i>	132

Les tableaux

<i>Tableau 1 Entrées d'écriture du Webjournal</i>	98
<i>Tableau 2 Le triple rapport</i>	104
<i>Tableau 3 Les dimensions</i>	105
<i>Tableau 4 Synthèse des concepts organisateurs</i>	106
<i>Tableau 5 Les ressources d'une classe branchée en réseau</i>	122
<i>Tableau 6 Synthèse des composantes du rapport aux autres, un rapport de coopération</i>	176
<i>Tableau 7 Synthèse des composantes du rapport au Savoir, un rapport d'autonomie</i>	193
<i>Tableau 8 Synthèse des composantes émergentes d'une communauté d'apprentissage</i>	205

Les vignettes

<i>Vignette 1 L'interaction, c'est diversifier les usages des technologies</i>	136
<i>Vignette 2 L'interaction, c'est exprimer ses propres démarches d'action</i>	138
<i>Vignette 3 Le pouvoir, c'est être capable de vivre ses émotions</i>	139
<i>Vignette 4 Le pouvoir, c'est être capable d'exploiter l'information</i>	141
<i>Vignette 5 L'ouverture, c'est observer, écouter la diversité</i>	142
<i>Vignette 6 L'ouverture, c'est changer le sens du mot contrôle</i>	146
<i>Vignette 7 L'échange, c'est fabriquer du plaisir</i>	155
<i>Vignette 8 L'échange, c'est découvrir ensemble des solutions</i>	156
<i>Vignette 9 L'échange, c'est s'entraider</i>	158
<i>Vignette 10 La réciprocité, c'est être capable d'entrer en contact avec les autres</i>	161
<i>Vignette 11 La réciprocité, c'est être capable d'influer sur le cours des événements</i>	164
<i>Vignette 12 La réciprocité, c'est être capable de travailler avec les autres</i>	167
<i>Vignette 13 La médiation, c'est encourager le passage à l'activité authentique</i>	169
<i>Vignette 14 La médiation, c'est encourager les formes de travail en équipe</i>	171
<i>Vignette 15 La médiation, c'est instaurer une gestion horizontale en venant à bout de la passivité</i>	174
<i>Vignette 16 Le partage, c'est prendre conscience du désir de Savoir et de son manque dans la communauté</i>	180

<i>Vignette 17 Le partage, c'est utiliser des logiciels de co-construction de connaissance.....</i>	<i>181</i>
<i>Vignette 18 Le réseau, c'est être capable de mener un projet</i>	<i>183</i>
<i>Vignette 19 Le réseau, c'est créer une oeuvre collective.....</i>	<i>186</i>
<i>Vignette 20 L'accompagnement, c'est créer son site Web</i>	<i>187</i>
<i>Vignette 21 L'accompagnement, c'est établir l'usage du portfolio.....</i>	<i>191</i>

CHAPITRE I

Introduction

1 Introduction¹

On pense régler les problèmes en revenant à des valeurs sûres.
C'est une grave erreur, car ce n'est pas cela qui correspond à
l'enfant d'aujourd'hui. Je ne dis pas qu'il faille négliger
l'apprentissage de base, mais on ne peut plus le transmettre
comme autrefois. [Guy Rocher, le Devoir, 1999]

La présente recherche est un projet d'observation d'une communauté d'apprentissage, comprise comme une qualité particulière d'une classe lorsque sont intégrées les technologies de l'information et de la communication (TIC). La communauté est bien spécifique, elle est celle d'une classe de jeunes décrocheurs 16-18 ans au niveau présecondaire en français et de leur enseignante, auteure de ce mémoire. Nous allons d'abord vous inviter à suivre le cheminement qui nous a amenée à proposer un projet d'intégration des technologies en 1996-1997; puis d'entreprendre, en 1997-1998, un projet de recherche basé sur l'observation et l'analyse des pratiques d'apprentissage et d'enseignement qui se sont transformées.

Nous jugeons essentiel de signaler à notre lecteur l'intérêt que nous avons accordé aux facteurs sociaux et cognitifs de l'apprentissage dans nos classes de jeunes adultes depuis le début des années 1990. À cette époque, notre projet était fondé sur l'idée de rendre évolutifs et transférables dans la vie en général les apprentissages acquis à l'éducation des adultes. Notre perfectionnement en actualisation du potentiel intellectuel (UQAT), en gestion mentale (Institut de Gestion mentale à Québec) et en entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) démontrait l'intérêt que nous accordions à activer le développement du potentiel de l'adulte, déjà muni d'une volonté de retour aux études dans l'espoir de décrocher un diplôme d'études secondaires. Le document sur les compétences nécessaires à l'employabilité publié par le Conference Board du Canada (1993) nous a plus d'une fois mise sur la piste des nouvelles pratiques pédagogiques à explorer. À l'affût des demandes de plus en plus pressantes de la société vis-à-vis du contexte scolaire, il nous est

¹ Dans ce mémoire sera utilisé le masculin. Par contre, il peut arriver que certains passages introduisent le féminin et le masculin lorsque l'auteure le jugera pertinent.

apparu pertinent d'introduire ce qui est dorénavant proposé comme nécessaire au parcours de formation dans tous les secteurs de l'emploi : l'utilisation des technologies branchées en réseau.

La première question que nous nous sommes posée : comment allions-nous intégrer la technologie dans l'apprentissage ? Quel effet auront-elles sur la gestion de classe ? Quel en sera l'impact sur les pratiques de l'enseignement ? Platon ne disait-il pas à peu près ceci : "N'enseignez pas aux jeunes l'apprentissage par la force et par la sévérité, mais amenez-les à apprendre en distrayant leurs esprits, afin de déceler précisément les dispositions particulières du génie en chacun d'eux". Empreint de sous-entendus, le principe platonicien porte la réflexion sur une approche de formation qui ne peut que s'imprégner de l'idée suivante : il est plus facile de s'impliquer dans des activités vis-à-vis desquelles nous avons une certaine responsabilité et un sentiment de compétence. Sous cet axiome, on devine une approche pédagogique se souciant plus de l'humain que des machines, une approche cherchant à découvrir les conditions d'utilisation qui assureront aux membres de la classe la mise en œuvre de l'ensemble de leurs potentialités affectives, intellectuelles, sociales et motrices. Dans cette perspective, notre intention n'était sûrement pas d'introduire la technologie quelques heures par semaine dans des activités de maîtrise de la machine planifiées par l'enseignante au laboratoire d'informatique. Nous souhaitons nous tourner vers un autre point de vue sur la technologie, soit celui de l'utiliser en vue de renouveler les situations d'apprentissage. Par conséquent, nous avons cru essentiel de l'introduire dans la classe au sein même de nos pratiques au quotidien.

Ce projet d'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe procède d'une intention de mettre en branle la restructuration des tâches scolaires. Nous étions tout à fait consciente de ne parvenir à prévoir l'ampleur et les limites d'une telle réalité apprenante. Notre projet de recherche repose entièrement sur son évolution émergeant de la diversité, de la combinaison, de l'interconnexion des ressources matérielles, humaines et technologiques. Avant d'exposer les principes théoriques et méthodologiques aptes à donner une orientation à notre recherche, l'investigation d'une communauté d'apprentissage, survolons brièvement ce qui appuie la visée éducative actuelle.

L'école d'aujourd'hui a été définie dans les années soixante², ses normes s'enracinent dans l'évolution d'une trentaine d'années ponctuée de politiques ministérielles dessinant peu à peu les contours de la situation éducative telle que nous la connaissons. Les hypothèses de qualification, de connaissance et de socialisation, constituant un défi d'explicitation continuelle pour les sciences cognitives et sociales, ont fondé la vision de l'éducation. La tendance du paradigme éducatif était et demeure celle d'assurer une formation accordant une priorité aux élèves tout en proposant aux enseignantes et aux enseignants de transmettre des connaissances et d'aider les élèves à les maîtriser. Or, aujourd'hui émerge, de façon éparse, un nouveau paradigme en éducation dont il sera difficile d'éviter la profonde transformation. De nombreux documents ministériels jettent l'éclairage sur l'expression possible de la formation au Québec : elle reposerait sur une conception collective assurant la qualification, l'instruction et la socialisation de l'individu et accorderait une importance à l'intégration de la technologie dans l'enseignement et l'apprentissage.

Notre étude se base sur un premier critère : elle considère les élèves dotés d'un répertoire de connaissances et de manières de faire susceptibles d'assurer les effets de transformation sur le procès de l'apprentissage. Son deuxième critère tient compte de la technologie qui révolutionne le monde social actuel en transformant la communication, la participation à la recherche et la diffusion de la connaissance par de plus en plus d'individus. Le monde éducatif ne peut rester à l'écart de ces modifications et doit se tourner vers une définition de références nouvelles capables de tenir compte à la fois des réseaux du monde de l'information et de la communication, des aspirations de l'individu et de la réalité sociale qu'il participe à construire. Cette perspective nécessite, entre autres, de réfléchir l'acte même du métier d'élève et le rôle de l'enseignant.

Dans notre étude, l'idée de réfléchir prend un sens particulier. Elle ne traduit pas ce qui pourrait ou devrait être. Elle se penche sur ce qui se passe réellement dans une classe intégrée des technologies de l'information et de la communication quand les fondements misent sur des processus pédagogiques réinventés par l'effet dynamique de l'ensemble des ressources. En ce

² Le site du Ministère de l'Éducation du Québec <http://www.meq.gouv.qc.ca/rens/brochu/histori.htm#60>

sens, l'intégration des technologies se présentent telles "une combinaison d'éléments qui, par leur interaction, est perçue par rapport à une fonction particulière." (Rochet, 2000)³.

C'est à partir des interactions, du flux des expériences (Glaserfeld, 1988), et de son terreau possible de co-construit collectif dans le but de créer un ordre nouveau que nous faisons l'hypothèse première que les jeunes décrocheurs et l'enseignante que je suis ne peuvent que créer ensemble la situation pédagogique qui les concerne. En suivant l'idée de liaison, il ne suffit plus, pour nous les enseignants, de transmettre des connaissances et l'élève de les acquérir. Il s'agit de s'imprégner du risque que nous prenons en mettant en place une structure où des jeunes et leur enseignante vont se lier pour donner une forme constamment renouvelée et tout à fait singulière à la situation éducative qu'ils vivront. Il s'agit de se demander comment allier les états de souplesse et de rigueur dans l'espace qui les (nous) relie et qui leur (nous) permet de se rencontrer et d'évoluer ensemble.

Soulignons une de nos principales préoccupations : comment amener les jeunes décrocheurs à faire l'effort d'interagir à partir de contenus d'apprentissage qu'ils rejettent d'emblée ? La plupart des observés de cette recherche ont fréquenté plusieurs institutions scolaires spécialisées ou non. Ils aboutissent à l'éducation des adultes et subissent un système de classement, ou quelquefois de déclassement, qui les dirige dans notre classe de présecondaire en français langue maternelle. Comment les amener à s'organiser autour de contenus d'apprentissage qu'ils disent connaître (ou plutôt reconnaître)? Comment redonner aux jeunes le goût à un projet de société auquel ils pourraient se sentir associés, et dans lequel ils exploiteraient leurs capacités à ouvrir des pistes d'apprentissage innovatrices ? Pour retrouver le goût d'apprendre, n'est-il pas primordial que les jeunes puissent s'exercer à l'effort de l'action authentique ? Bien sûr, dans ce design de pratiques éducatives renouvelées, nous acceptons de nous faire bousculer un peu. La question : comment

³ Le site personnel de C. Rochet (dernière mise à jour 7 mai 2000). "Après un parcours varié dans le secteur public et à un poste dirigeant d'une grande entreprise industrielle, Claude ROCHET a développé une pratique de la consultation autour de l'accompagnement des projets transverses et de la conduite du changement. Son approche des situations complexes repose autant sur une pratique de la résolution de problème en situation, que sur une recherche de concepts et d'outils opérationnels" <http://perso.wanadoo.fr/claude.rochet/systemique.html#viv> "Le système est quelque chose qui a des activités, échange de l'information avec son environnement et est capable de garder son identité au service d'une finalité".

vivrons-nous ce changement ? Cette préoccupation est apparue comme devant faire l'objet d'un éclairage, en sachant bien que son contenu opérationnel pourrait demeurer particulier à la réalité observée.

Il n'y a pas d'apprentissage sans relation au monde et sans développement, dit-on. Le contexte scolaire actuel assure-t-il aux jeunes en général et les jeunes décrocheurs en particulier la possibilité d'acquérir les connaissances autrement que par transmission ? Le jeune décrocheur a-t-il déjà cru ou simplement pris conscience qu'il a été, est ou sera apte à utiliser ses connaissances dans des contextes sociales ou professionnelles souvent très variés ? Voilà deux questions revêtues d'une grande importance pour guider nos choix pédagogiques, en précisant toutefois qu'il ne suffit pas de communiquer à ces jeunes notre ouverture à la réorganisation de la situation éducative sans les inviter à participer ou à s'impliquer. En partant du principe que chacun a déjà tout ce qu'il faut pour développer son potentiel lorsque se diversifient les ressources et leurs combinaisons, nous allons suivre au quotidien les membres d'une classe évoluant ensemble dans des situations d'apprentissage et d'enseignement variées.

Dans cette vision du développement fondée sur les processus de l'interaction, de la relation et de l'implication, comment s'installe le phénomène de l'apprentissage et de l'enseignement intégré des nouvelles technologies ? Nous nous basons sur le fait que la technologie permet le foisonnement des interactions susceptibles de relier avec souplesse et diversité des informations et des personnes entre elles dans le sens qu'elle offre des possibilités inédites à l'identité, à la communication, à la recherche et à la diffusion. Dans tous les secteurs de la société, la technologie propose des outils contribuant à l'émergence d'un nouvel espace public dans lequel contribue et s'actualise la personne, non pas comme individu solitaire, mais, comme membre constitutif d'un lieu caractérisé par une nouvelle démocratie. Voilà les premiers sous-entendus : le potentiel de développement issu de l'interconnexion des ressources humaines et technologiques est énorme!

Jusqu'à présent, au Québec du moins, à part quelques exceptions, les ordinateurs ont surtout été utilisés pour enseigner l'informatique, le doigté du clavier ou pour maîtriser des logiciels de

traitement de texte ou de données ainsi que des tableurs. Est-ce que l'utilisation des ordinateurs doit être considérée comme une discipline au programme d'études, un enseignement de moyens dont les contenus opérationnels de maîtrise s'articulent dans un laboratoire ? Un apprentissage accessible aux seuls experts en informatique et aux seuls élèves manifestant quelque attirance au fonctionnement des machines ? Doit-on maîtriser divers outils avant de les utiliser dans des activités probables ? Ce n'est indubitablement pas notre vision de l'utilisation des technologies !

Cette étude cherche à capturer la nature des nouveaux liens qui se créent entre les membres de notre classe quand les technologies sont utilisées au quotidien. Elle vise à mettre en lumière la nature de la réorganisation par le biais de l'observation des relations interpersonnelles qui assurent à tous la garantie que chacun peut interagir et progresser. D'une certaine manière, elle interroge le sens de l'apprentissage et de l'enseignement lorsque les humains dynamisent les ressources aux moyens des technologies. L'ouverture à l'interaction peut vouloir dire introduire le chaos, le désordre ; alors, comment allons-nous, ensemble, construire cet ordre nouveau ?

Avec l'intégration de la technologie, les membres de la classe se donnent les moyens d'exprimer un pouvoir d'action, condition majeure à l'exercice véritable du rôle de citoyen quand toutefois est laissée à la démocratie la place pour s'installer. Pour ce faire, nous cherchons à mettre en oeuvre l'action personnelle, mais aussi le déploiement des rapports qui sort l'action de son isolement. Les rapports signifient l'action d'exposer aux autres ce que l'on interagit avec divers environnements. Ils sont les liens tacites ou explicites qui existent entre plusieurs personnes. Dans un monde de rapports ou de relations, les élèves et l'enseignant participent ensemble à dessiner l'architecture susceptible de provoquer une transformation organisationnelle fortement teintée de l'enchevêtrement des capacités des uns et des autres. La structure classe, caractérisée par cette démocratie et outillée en technologie, esquisse des idées vagues de communication et de progrès, de présence à l'autre qui agit, qui pense, qui s'exprime et qui influence.

Le contexte scolaire ne peut cependant pas se développer sans faire appel en même temps à une certaine ouverture. Ce qui signifie que nous acceptons la diversité et les multiples intelligences

(Houdé, 2000⁴; Gardner, 1983) nécessaires à la fabrication permanente d'une œuvre commune : la réinvention du quotidien. Ce que nous tenons à souligner, c'est que le principe de la diversité assure à chacun la capacité d'interagir en édifiant de manière singulière la vie collective. La perspective de changement trouve son potentiel dans un foisonnement d'humanités draguées par les relations. L'attitude relationnelle offre un caractère d'existence collective empreinte d'individualité, elle cultive des liens d'interdépendance et d'influence réciproque. Ce genre d'attitude envers les autres revêt les apparences de la collaboration.

Le premier chapitre débute par une description rapide des efforts de réflexion par divers partenaires en éducation vis-à-vis de l'introduction des technologies dans les écoles. Cet apport tend à préciser la place et la force probables des interactions sociales dans le système éducatif. Ce chapitre est d'abord une conception de l'attitude de collaboration et insiste sur le fait que cette attitude accompagne l'intégration des technologies dans une classe. Il indique, entre autres, que la collaboration est une attitude démocratique assurant la transformation tout à fait singulière de l'individu et de la collectivité qui le contient. Puisque l'attitude collaborative est basée sur l'entrelacement des relations, le chapitre entend proposer des notions privilégiées pour étudier la communauté d'apprentissage. Une conceptualisation de l'objet d'investigation de cette étude (la communauté d'apprentissage) viendra clore le chapitre.

Le deuxième chapitre parcourt le chemin de la méthodologie en empruntant le construit de la perspective ethnographique. Nous utilisons le terme construit pour montrer la mise en branle de la démarche dialogique et progressive de l'enseignante ethnographe et celle de l'existence définie par l'attitude relationnelle de ses membres. La méthode d'inspiration ethnographique entend observer, saisir, interpréter, organiser et diffuser les données prises sur le vif et transcrites dans un journal. Les transcriptions tentent de fournir une compréhension à l'égard de la singularité d'une communauté d'apprentissage. La méthode ethnographique exige discipline, ouverture, temps et flexibilité. Elle s'avère une méthodologie apte à suivre la complexité et l'évolution des

⁴ O. Houdé Le cheminement biscornu de l'intelligence humaine, <http://www.lemonde.fr/article/0,2320,seq-2380-+1649-QUO.00.html>, article paru dans le journal Le Monde daté du mardi 8 février 2000. Psychologue, Houdé rappelle que les sciences cognitives contemporaines, notamment la psychologie expérimentale et les neurosciences, considèrent l'intelligence comme un processus, une organisation de la matière et de la vie.

rapports humains constituant l'existence même d'une communauté d'apprentissage. Comment, maintenant, parvient-on à analyser les transcriptions ?

Ce sera l'objet du troisième chapitre. Il analyse les transcriptions à partir des temps variés inscrivant la combinaison des données. Ce qui donne à voir l'émergence d'une logique particulière des rapports soumis à divers environnements. S'il est certes possible de tirer quelques conclusions analytiques de ces observations, il revient au lecteur de les poursuivre et de les adapter à sa vision du monde. En effet, dans notre souci de décrire la vie telle qu'elle est, nous ne présentons pas les composantes comme susceptibles d'appuyer des conclusions uniques. Le chapitre demande donc au lecteur de s'imprégner de la beauté sensible d'une communauté telle qu'elle se construit sous le regard de l'ethnographe et de reprendre selon ses représentations ce qui lui convient. Enfin, ce chapitre livre un univers social plus soucieux de présenter les manifestations du désordre et de l'ordre nouveau et moins dominé par les traditions à imiter.

Le parcours de ce mémoire peut refléter des périodes d'incertitude et des remises en question, puisque la communauté observée ne sera pas n'importe laquelle, elle sera celle où vit l'enseignante auteure de ce mémoire. Nous nous sommes donc essentiellement attachée à suivre, sans préjugés, le mouvement d'une classe intégrée des technologies dans l'apprentissage et l'enseignement, mouvement qui, sous les auspices de la collaboration, a été considéré comme une co-construction. En tentant d'observer la progression de ce mouvement, nous avons adopté les méthodes de l'observation participante chère aux ethnographes. Nous avons donc pris une position de chercheuse ethnographe, donc nécessairement, nous serons à la fois l'observateur et l'une des observés de la communauté d'apprentissage. Adopter une telle posture de recherche s'est avéré quelquefois douloureux, quelquefois passionnant parce qu'elle exigeait une attitude d'ouverture face à l'imprévu, à la diversité, à "l'autrement" insoupçonné. Les combinaisons des différentes ressources ne se sont pas constituées une fois pour toute, elles se sont mobilisées et réactivées au quotidien en même temps que les pratiques éducatives que nous avons examinées sous l'angle d'une conceptualisation spécifique : la communauté d'apprentissage.

CHAPITRE II

L'élaboration de la problématique **ou** **"l'investigation d'une communauté d'apprentissage"**

L'élaboration de la problématique ou l'investigation d'une communauté d'apprentissage

Le chapitre est constitué de trois grandes parties : l'attitude de collaboration, la redéfinition des rapports humains et l'objet même de la recherche, la communauté d'apprentissage. Après avoir présenté certains documents examinant la mobilisation des efforts en éducation vis-à-vis de ses orientations actuelles, nous proposons une conceptualisation de la collaboration qui rejoint l'idée de rapports renouvelés entre des individus qui utilisent au quotidien les technologies de l'information et de la communication pour apprendre. La deuxième partie "redéfinition des rapports humains" met en évidence les concepts-clés liés au fondement de la collaboration telle que nous la concevons. Nous tentons, par ces concepts, de situer la complexité humaine: action et intersubjectivité, action et réflexion, action et communication. La troisième partie propose un concept intégrateur permettant de donner une forme à la collaboration : la communauté d'apprentissage.

2.1 LE SUJET DE LA RECHERCHE : L'ATTITUDE DE COLLABORATION

"L'insuccès scolaire n'est pas une fatalité ! Le vrai problème, c'est que certaines fonctions s'effondrent (...) Donc il ne faut pas attendre, il faut agir. Un grand pas sera fait en éducation quand tout éducateur regardera tout éduqué comme capable de peindre la Sixtine, composer le Requiem, et inventer la radioactivité." [Albert Jacquard, cité par Rachel Cohen *Quand l'ordinateur parle*, PUF 1992]

Avant d'introduire le lecteur dans l'existence de notre communauté d'apprentissage, nous lui proposons une conception théorique de l'attitude de collaboration basée sur les perspectives socioconstructivistes de l'apprentissage. Ces hypothèses constituent un cadre de références complémentaires, utile pour comprendre le fond démocratique associé à l'attitude collaborative

d'une communauté d'apprentissage. La mise en œuvre de la conception théorique nécessite les conditions de son ancrage, en particulier lorsque cette conception s'inscrit dans un processus de recherche, ainsi nous allons introduire ce chapitre par un survol de documents de réflexion suggérant les orientations éducatives actuelles.

2.1.1 La mobilisation des efforts en éducation

Le document Jalons d'une école pour tous⁵ (juin 1996), dans sa réflexion sur la réussite scolaire, recentre le problème de l'éducation autour d'une approche fondée sur l'apprentissage plus que sur l'enseignement, sur le développement continu plus que sur une formation finalisée à chaque palier, ainsi qu'autour d'une approche favorisant le développement de compétences à l'existence citoyenne. Cette perspective d'une nouvelle citoyenneté rappelle l'énoncé de politique éducative de la ministre de l'Éducation à l'époque, Madame Pauline Marois : L'École, tout un programme (septembre 1997). En combinant, de manière cohérente, la pertinence des contenus de formation, le recours à des approches pédagogiques coopératives et la mise en place d'un environnement scolaire renforçant l'apprentissage, le dossier fait suite au document de juin 1997, Réaffirmer l'école, qui annonçait le fondement de la réforme du curriculum. Le Conseil supérieur de l'éducation, en proposant son document intitulé Éduquer à la citoyenneté (1997-1998), fait un choix, soit celui d'aborder la citoyenneté sous un angle de la sociologie.

(...) cette citoyenneté doit être perçue comme la capacité de vivre ensemble dans une société démocratique, pluraliste, ouverte sur le monde, mais davantage encore, comme la capacité de construire ensemble une société juste et équitable. (1998)⁶

⁵ En 1995 un groupe réfléchit sur le problème de l'éducation. Les orientations conduisent à valoriser des moyens d'apprentissage et d'évaluation différents sachant prendre en compte la variété des intelligences. Les élèves n'auraient pas à faire tous la même chose en même temps et le portfolio trouve sa place dans l'évaluation et dans l'apprentissage.

⁶ Synthèse du rapport annuel 1997-1998 sur l'état et les besoins en éducation. Éduquer à la citoyenneté. <http://www.cse.gouv.qc.ca/f/pub/rappann/synth98f.htm>

En complément à la réflexion est proposé, de pair avec l'implantation de mesures pour équiper les écoles en ordinateurs et les mettre en réseau, le document sur La politique québécoise de l'autoroute de l'information: Agir autrement (1998) à partir duquel le gouvernement du Québec force non seulement la réflexion des écoles, mais également la créativité de ses membres quant à la présentation d'un projet éducatif utilisant les technologies.⁷ D'autres documents viennent enrichir la réflexion éducative, comme par exemple Pour une école branchée (1997)⁸ des ministères de l'Éducation et des Communications. Depuis l'avènement des technologies et ses propositions de réflexion collective, les différentes propositions invitent les enseignantes et les enseignants à s'ouvrir à la transformation de rapports traditionnellement tournés vers une conversation bilatérale, enseignant/élève, centrée sur des acquisitions de connaissance et des traitements de l'information (Tardif, 1998).

Des études le démontrent, l'intégration des technologies dans les classes change les manières de faire. Il nous a donc semblé essentiel, en proposant l'implantation des ordinateurs et des réseaux à notre classe, d'approfondir la compréhension des modifications qui s'opéraient là parmi et entre ses membres. L'arrivée des ordinateurs dans la classe soulève indubitablement des questions. Sont-ils simplement des moyens, des outils de travail remplaçant le cahier d'exercices ou le tableau ? Lorsque nous constatons le taux actuel de décrochage scolaire, lorsque nous constatons les retombées du désintéressement à la formation professionnelle depuis les années 80, nul ne peut soutenir que perpétuer l'orientation de la formation générale actuelle saura préparer tous les élèves à être des citoyens responsables capables de participer activement à la vie sociale et professionnelle qui leur convient !

Les constats ci-dessus nous laissent perplexe. À l'ère de la technologie, l'ordinateur se retrouve dans tous les secteurs et s'inscrit dans les différentes manières de travailler. Ce qui, comme éducateur, questionne son utilisation : les élèves ne doivent-ils pas apprendre à utiliser cette machine ? Mais est-ce le seul but de son intégration dans les classes ? Ne voulons-nous qu'une

⁷ Le document porte sur le rôle de l'éducation dans la préparation de la jeune génération à l'univers des technologies et suggère à l'école d'adhérer à une véritable culture de réseau.

⁸ Ce document analyse en profondeur la pédagogie et la technologie en éducation. Il invoque les possibilités offertes par les technologies.

culture informatique ? La technologie ne vient-elle pas supporter une démarche déjà amorcée soit celle de l'apprentissage global de l'être humain, c'est-à-dire le développement de ses ressources cognitives et sociales ? Ne vient-elle pas offrir de nouveaux champs de développement aux connaissances scolaires ? Quelles répercussions les ressources technologiques vont-elles avoir sur l'apprentissage ? Sur l'enseignement ? Sur les humains qui les utilisent ? N'est-ce pas là une opportunité d'atteindre les plus ambitieuses intentions de qualifier, de socialiser et d'instruire chaque élève ? Au-delà nos questions, nous voyons poindre le jeu indissociable des différentes caractérisations structurelles de l'espace éducatif : l'enseignement et l'apprentissage maintenant, oserons-nous dire, enrichis aux moyens de la technologie.

Dans notre vision, voilà que derrière ces moyens informatisés, s'insère l'humain avec sa multiplicité, sa mémoire, son histoire, son expérience et sa continuité... à la condition que le défi de la responsabilité dans l'apprentissage vise une portée plus large que celle traditionnellement assumée par l'enseignement. Pour qu'une démarche éducative puisse présenter un niveau de complexité relativement élevé, elle doit s'inventer à partir de formes de liaison entre des ressources hétérogènes et variées. En ce sens, la technologie accélère la modification de certains paramètres d'accessibilité, de flexibilité et de partage dans les domaines de l'information et de la communication et nous supposons qu'il est possible qu'il en soit de même dans l'apprentissage et l'enseignement.

En dépit du fait que la technologie puisse enrichir le procès d'apprentissage et de développement, en dépit du fait que les politiques québécoises de l'éducation encouragent son intégration dans les écoles, il s'agit pour nous les enseignantes et les enseignants de se définir une vision éclairée de l'utilisation de la technologie en classe. Les récentes recherches en éducation maintiennent que les formes d'utilisation de la technologie en contexte transforment les façons de communiquer, mais aussi de travailler, de décider et de penser. N'y a-t-il pas lieu de doter nos approches pédagogiques d'outils qui sauraient s'adapter davantage à l'ère technologique qu'à l'ère industrielle qui a déjà eu ses lettres de noblesse ?

En arguant que tous les élèves peuvent participer et collaborer à réorganiser la situation éducative, nous avons cru pertinente notre idée d'observer le changement dans une classe intégrant les technologies dans son quotidien. La classe sera regardée comme un espace interactionnel construit par ses membres utilisant les technologies, actualisant des compétences et un savoir. Cette étude s'attache donc à examiner une réalité sociale inventée jour après jour par ses membres lorsque sont renouvelées les pratiques éducatives.

En accord avec nos principes d'interaction, le renouvellement des pratiques éducatives et l'utilisation des technologies ne pouvaient se faire sans la participation active de tous ses membres, c'est pourquoi nous avons posé comme défi à l'intégration des technologies dans notre classe, la collaboration. La partie qui suit s'attache à la conceptualisation de cette notion. Succéderont quelques concepts susceptibles d'étayer la collaboration. Loin de prétendre être exhaustif, ce qui suit s'attarde aux concepts que nous avons jugés utiles à une vision de base sur les relations que peuvent entretenir les acteurs quand s'insèrent les technologies de l'information et de la communication dans le couple traditionnel de l'enseignement et de l'apprentissage.

2.1.2 La collaboration

Pourquoi introduire la vision d'une attitude de collaboration dans l'utilisation des technologies de l'information et de la communication ? La collaboration est un mouvement réel, une attitude des participants qui travaillent ensemble dans le but de communiquer, de se fréquenter, de se rencontrer. Elle est directement reliée et basée sur le développement social qui en fait repose sur les théories d'apprentissage de Vygotsky pour qui, ce que les enfants apprennent et leur façon de penser découlent directement de la culture environnante. Dans ce type de mouvement collectif, l'apprentissage n'est pas cloisonné à un seul espace et à une accumulation de connaissances. Il est une participation active⁹quotidienne, un réinvestissement dynamique et évolutif.

⁹ M. Larochelle et J. Désautels dans Autour de l'idée de science, 1992 offrent des pistes de conception sur cette notion d'engagement cognitif actif chez un étudiant. Il formule ses questions et problèmes de recherche, les termes de l'investigation que la résolution de ces problèmes requiert, les critères de sa fiabilité et de sa validité; il est capable de

Nous allons d'abord tenter d'apporter un éclairage théorique à la collaboration. Quoiqu'il ne soit pas question de mener une discussion sur des comparaisons entre des conceptualisations différentes, il s'agit toutefois de proposer une définition permettant de situer l'angle d'observation de la complexité. En présumant que l'individu est un être qui se modifie au contact des autres on peut dire qu'il entretient une attitude de collaboration lorsqu'il interagit avec son entourage. Pour dire autrement, il accueille et réorganise compétences et savoir au contact des autres.

La collaboration permet d'échanger des expériences, d'éviter les erreurs et de retirer l'acquis des succès passés. Elle représente aussi une façon de puiser dans les capacités, les compétences et les connaissances, et de s'assurer que les bénéficiaires d'un projet profitent des systèmes mis en place. (sur le site Internet de Ballentyne et Cullen, 1997)¹⁰.

La collaboration est comme le subtil et fin catalyseur (Aktouf, 1999) de façons de se rapporter les uns aux autres dans l'organisation. Elle relie travail individuel et travail collectif, elle ouvre aux actions de nature démocratique et s'entend pour le renouvellement de l'œuvre qui se donne graduellement à voir dans un temps indéterminé. L'attitude suggère le rythme de la transformation par un vaste partage où tous auraient accès aux capacités de l'autre : penser, agir, se dire, réfléchir, décider, gérer, exercer son choix, analyser, etc. Les préoccupations sous-jacentes dans le cadre d'une collaboration se définissent une visée, soit celle de reconnaître l'influence des interactions sur soi et combler certaines brèches de ses propres rapports au monde. On peut d'ores et déjà avancer l'idée que la collaboration peut produire des clefs susceptibles d'aider au déploiement de compétences générales réinvesties ou réorganisées selon une construction.

La collaboration provoque l'émergence d'une structure de propriétés interactionnelles basée sur les principes du constructivisme et des concepts de Vygotsky (1978), de Brown, Collins, et Duguid (1989). L'acte de la collaboration, "c'est le climat, l'état d'esprit, les expériences passées,

justifier rationnellement ses conclusions. Alors il s'agit bien plus de capacités à construire ses propres explications et ainsi développer une compétence d'apprenant autonome que de simples capacités à observer puis à décrire ce qui est perçu ou à réciter les explications des autres. P. 17.

le contexte humain, subjectif, affectif dans lesquels les problèmes sont traités, plutôt que les problèmes en soi, aussi ardues soient-ils." (Aktouf, 1999). Observer la collaboration, c'est chercher à saisir un ensemble complexe de phénomènes combinatoires; c'est en fait tenter d'identifier les processus et les objets qui lient les gens ensemble et les font progresser.

Avant de nous aventurer plus à fond dans l'énonciation des composantes relationnelles susceptibles de donner forme à la collaboration, nous allons lui greffer quelques théories. Les apports de Piaget dans le domaine de la psychologie cognitive, tout comme l'œuvre de Vygotsky¹¹ et les études sur les interactions sociales ont fortement contribué à l'élaboration du courant socio-constructiviste. Nous rappelons également la théorie du social de Dewey (1955) qui, comme celle de Freinet qui lui est comparée¹², s'ancre dans l'idée d'une école centrée sur l'enfant, d'une école se définissant comme une vraie société (Deledalle, 1995). À la base de ses travaux, Dewey critique la conception de l'apprentissage traduite par une expérience cognitive passive continuellement reçue de l'extérieur. Il lui substitue une participation active en intégrant une expérience subjective émergente des transactions de l'individu, et une expérience objective contributive à l'expansion du social. Dit en d'autres mots, la philosophie de Dewey (1975) se fonde sur la curiosité et l'envie d'agir les capacités naturelles des jeunes qui apprennent à

¹⁰ P. Ballentyne et T. Cullen. *La coopération dans le domaine de l'information*. ECDPM Notice des gestions des politiques des développements. Numéro 6, février 1997. http://www.oneworld.org/ccdpm/pmb/b6f_fr.htm

¹¹ La zone proximale de développement (ou zone de proche développement) n'est pas qu'un nouveau terme à la mode. C'est aussi un concept pédagogique fondamental issu des travaux du chercheur russe Vygotsky. "*Ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain.*" Vygotsky considère qu'il y a deux niveaux de développement chez l'enfant : le premier niveau, son développement *actuel*, sa capacité autonome lorsqu'il est seul; le second niveau, lorsque l'enfant est sous la direction de l'adulte ou en relation avec des pairs. Il peut alors développer des capacités d'imitation qui dépassent les limites de son développement actuel. On peut ainsi déterminer son processus de maturation et la dynamique existante. D'où l'intérêt pour l'enfant d'être stimulé ou en situation d'interaction avec des plus âgés (adultes ou enfants). La distance entre le niveau de résolution de problèmes sous la direction et avec l'aide d'adultes et celui atteint seul définit la zone proximale de développement. Cette façon de voir remet en question la manière habituelle de poser le problème des mesures pédagogiques à prendre. L'enseignement doit s'orienter sur la base du développement qui a déjà eu lieu, c'est-à-dire du stade déjà dépassé. On est donc loin d'une interprétation des stades de développement piagétien qui consisterait à n'enseigner - de façon attentiste - que ce que les enfants savent déjà faire seuls. *Le seul bon enseignement est celui qui précède le développement*, nous dit Vygotsky. M.-A. Barthassat, GRI Références: B. Schneuwly, *Vygotsky et l'école*, 1995 (article disponible au GRI). B. Schneuwly et J-P Bronckart, *Vygotsky aujourd'hui*, D&N, 1985. Rubrique " Dico ", PLI no. 2, juin 1996.

¹² Voici une page répertoire de lien sur C. Freinet et Dewey. Vous constaterez que dans la littérature anglaise, les ouvrages de Lee comparent aisément leur conception commune sur l'éducation.
<http://www.freinet.org/pef/bibliopf.htm>

délibérer, à soulever des problèmes, à vivre et à créer une réalité grâce à la nature démocratique des liens qu'ils tissent ensemble.

De toutes les manières de vivre ensemble, Dewey (1975) soutient que la démocratie est la seule apte à accueillir sans réserve la diversité capable de transformer la réalité et d'enrichir la connaissance, "seule autorité sur laquelle on puisse se fonder pour guider l'expérience future, et en tant que ce qui libère les émotions, les besoins et les désirs de manière à faire advenir les choses qui n'existaient pas dans le passé" (Dewey par Chaput, 1997)¹³. Selon la philosophie de Dewey, la connaissance passe par un processus qui va du social (des connaissances interpersonnelles) à l'individuel (des connaissances intrapersonnelles). Sa démocratie accepte sans réserve les deux formes de connaissance dans un cycle où chacune contribue au développement de l'autre, qu'elles se re-crésent mutuellement.

Dewey est en quelque sorte le précurseur de la notion écologique de la connaissance laquelle intègre l'individuel et le collectif dans les dimensions de la décision, de l'échange, du partage, de l'influence et de l'échafaudage de sens (meaning). L'écologie de la connaissance met en relief les intelligences multiples ainsi que la synergie créatrice entre les individus dans le but d'enrichir la connaissance. Il ne suffit plus que les individus s'acquittent assez fidèlement de leurs devoirs politiques, il ne suffit plus que les élèves s'acquittent de reproduire des exercices prédéterminés et se plient aux règles instituées par les traditions. Il s'agit d'un mode d'existence susceptible de multiplier les relations

(...) par lesquelles l'expérience se raffermi tout en s'élargissant et en s'enrichissant. Cette libération et cet enrichissement sont une tâche à laquelle il faut se consacrer jour après jour. Comme ils ne peuvent avoir de fin tant que dure l'expérience elle-même, la tâche de la démocratie consiste pour toujours à créer une expérience plus libre et plus humaine que tous partagent et à laquelle tous contribuent (Dewey par Chaput, 1997)¹⁴.

¹³ Dewey traduit par S. Chaput. La démocratie créatrice. La tâche qui nous attend. Conférence donnée en 1939 par J. Dewey à l'occasion d'un congrès organisé pour ses quatre-vingts ans. <http://agora.qc.ca/textes/dewey.html> . Aussi paru dans Horizons philosophiques, vol.5 no2, 1997.

¹⁴ Id no précédent.

Le système démocratique de Dewey insère l'humain en action contextualisée. On pourrait greffer les préfixes inter-trans-co à l'action (Lerbet-Sereni, 2000)¹⁵. La notion d'action aux étymologies multiples se donne à entendre la vision de la relation. Les savoirs sont à fabriquer entre l'enseignant et les élèves, ils sont ce qui les unit. "L'enseignement ancré favorise une façon de recréer quelques-uns des avantages de l'apprentissage par entraînement par une éducation formelle, laquelle place les étudiants dans une forme d'enrôlement." (GCTV, 1990, p.2). L'enseignant crée des conditions qui permettent de construire à partir du savoir déjà existant chez le jeune, et également d'augmenter la possibilité du transfert du savoir à des situations de vie réelle. D'après ces différentes études, les élèves éprouveraient plus de facilité à retenir les apprentissages qu'ils construisent ou "actualisent" eux-mêmes, plutôt que ce qu'ils reçoivent passivement.

L'apprentissage intègre évidemment le *quoi* du curriculum, l'attribution de ressources variées, le *où* de l'étendue de la classe, le *comment* des activités et s'interroge sur le *qui* responsable de la progression des apprentissages. C'est parce que le climat est propice à la collaboration que les savoirs entre les membres vont se construire, s'échanger, s'élaborer, se combiner, s'entremêler, se mutualiser. Par la façon dont les savoirs sont mis en jeu, s'actualise un vivre-ensemble par lequel se fait l'expérience de certaines modalités du rapport à soi, à l'autre, aux autres et au monde. Un vivre-ensemble qui, par ces expériences de relations diverses et dynamiques, peut à son tour transformer le rapport à la connaissance en un genre de co-construction du savoir plutôt qu'en transmission.

¹⁵ F. Lerbet-Sereni. (Page visitée le 27 mai 2000). La relation pédagogique : éclairage systémique et travail des paradoxes. <http://www.mcxapc.org/ateliers/6/doc1.htm>. Dans ce champ scolaire, elle propose un espace d'interaction renvoyant aux savoirs en tant que contenus. L'espace de trans-action, quant à lui, renverrait à ce que je nomme l'organisation des savoirs. Cette organisation déborde les savoirs eux-mêmes et les acteurs (leur relation est en partie ainsi nourrie et structurée par des règles et des obligations scolaires et de contenu qui ne sont le fait ni de l'un ni des autres). Cependant, l'organisation des savoirs pour tel système particulier aura bien aussi à pouvoir être construite dans l'échange, en fonction des partenaires en présence, et pas seulement de règles externes strictement venues d'ailleurs. La co-action, enfin, serait ce qui permettrait au système dans son ensemble de s'orienter, de trouver peu à peu ses finalités à travers une relation conjointement investie. On parlera alors, pour les co-actions, du sens du savoir. Le pourquoi apprendre ne se limitera plus à la réponse "pour passer mon examen" qui est le premier niveau de sens commun.

La collaboration s'appréhende nécessairement à l'échelle d'une complexité spécifique et diversifiée : ici, la classe. Elle cherche à saisir simultanément des capacités d'ordre personnel et social, intellectuel, méthodologique et communicationnel exercées par le sujet doté d'expérience singulière (Reuchlin, 1997). Plus récemment, Roschelle et Teasley (1995) se penchent sur la collaboration et la définissent comme une activité coordonnée et synchrone, résultat d'un essai continu maintenant une vision partagée de la conception d'un problème. Un concept émerge au cours de ces recherches sur les formes collectives de la connaissance et c'est celui de communauté dont nous parlerons plus longuement à la fin de ce chapitre.

Sur le plan de la transformation de l'organisation, la collaboration joue son premier grand rôle : les efforts de développement sont plus efficaces lorsqu'ils font référence à des expériences variées et font appel à des compétences diverses. Autrui s'actualise en partenaire collaborateur responsabilisé, intéressé et complice dans l'étayage (l'échafaudage) de la connaissance, la qualité des rapports aux autres et l'inventivité permanente de soi (Ballentyne et Cullen, 1997). La collaboration suppose la simultanéité de la conception et de la diffusion de la connaissance, c'est-à-dire le passage d'une conception linéaire (d'un enseignant vers un élève) à une conception dynamique (d'un groupe d'élèves et leur enseignante ou leur enseignant travaillant ensemble pour réactualiser constamment une situation).

La simultanéité de ces opérations implique un changement complet de la relation, voire de la communication, enseignant - élève(s). L'enseignant accepte de descendre de son piédestal de super héros capable de gérer les autres, de transgresser des traditions de l'enseignement dans l'aventure collective, ce qui veut dire dans une organisation où la place de chaque élève est bousculée et liée à celle des autres et non plus isolée. En ce sens, l'être humain peut alors exprimer "sa nature de façonneur, de créateur, de son milieu" (Aktouf 1999, p. 517). L'enjeu est de passer d'un univers organisationnel où dominant la compétition, le héros, l'ordre, le contrôle à un univers où dominant le souci de l'autre, la réciprocité et la collaboration (Aktouf, 1999). Dans cette transformation des rapports des individus lorsqu'ils travaillent, Ballantyne et Cullen (1997) : affirme que la coopération traditionnelle se voit remplacer par des modes d'action donnant la priorité au renforcement des capacités et à l'appropriation au niveau local. La collaboration

permet d'échanger des expériences, d'éviter les erreurs et de retirer l'acquis des succès passés. Ces auteurs distinguent deux grands types de collaboration :

collaboration dans le cadre d'un projet : des individus et des agences acceptent d'unir leurs forces pour obtenir des fonds en vue de réaliser un projet, la motivation principale étant de remporter le projet en question ;

collaboration structurelle : des individus et des agences combinent leurs ressources et leur expertise pour pouvoir mieux atteindre leurs buts. (Ballantyne et Cullen, 1997)

Les recherches de Roschelle (1995) éclairent les niveaux de la collaboration. Au premier niveau, on s'intéresse à l'activité particulière d'un individu au sein d'un groupe de travail. La collaboration utilise un ordinateur pour accéder à des points de vue différents sur un sujet, pour sélectionner l'information, pour offrir une production plus riche quand c'est nécessaire, la collaboration s'exprime par une sorte de reconnaissance, même partielle, des forces des uns et des autres. Les collaborations du deuxième niveau se produisent lorsqu'il y a échanges entre les personnes utilisatrices des moyens technologiques en vue de progresser individuellement avec les autres. Du point de vue matériel, on envisage une connexion réseau. Le troisième niveau intègre le langage dans une structure commune tous les éléments précédents et les diverses contributions convergent dans leur effort collaboratif vers la co-construction de l'être, de l'agir, et du savoir.

Bien sûr l'attitude de collaboration peut différer d'une classe à l'autre en raison du nombre des ordinateurs, des branchements réseaux, de l'approche pédagogique et des membres de la classe. Quoique nous ne disposions pas de statistiques robustes pour étayer les formes de l'attitude collaborative dans les classes de jeunes décrocheurs, l'analyse des données dans les classes intégrées des technologies dans le quotidien de l'apprentissage révèle néanmoins certaines généralités de coopération.¹⁶

¹⁶ Un premier document produit par Mount Royal College. Rapport final au bureau des technologies d'apprentissage. Développement des ressources humaines Canada. L'intégration de la technologie dans l'enseignement et l'apprentissage. Sommaire avril 1999. <http://olt-bta.hrdc-drhc.gc.ca/francais/publicat/MountRoy69023exf.html> Un deuxième document Telelearning Network et son projet de rapport soumis à Rescol. La contribution naissante des ressources et des outils en ligne à l'apprentissage et à l'enseignement en classe. Décembre 1998. <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/apport/Resume98.html>

La collaboration naît autour d'un problème d'intérêt pour tous les membres de la collectivité. Ce qui peut signifier un changement dans la démarche même de l'apprentissage. D'un mode isolé, elle passe au mode collectif. Sans renier l'individu, au contraire puisqu'elle le met au cœur de ses préoccupations, elle place en exergue les avantages du collectif individualisé. En ce sens, la collaboration, se définissant comme "l'action de travailler avec...", permet de :

- réorganiser collectivement des informations (Ballentyne et Cullen, 1997)¹⁷,
- accéder à des compétences que vous ne possédez pas vous-même en recueillant des informations sur des partenaires potentiels, leurs capacités, aptitudes, activités et savoir-faire (Ballentyne et Cullen, 1997),
- co-construire de la connaissance (Havens et Knapp, 2000)¹⁸,
- partager des idées afin d'entreprendre un projet plus vaste que lorsqu'on travaille seul, c'est-à-dire que l'on peut réfléchir collectivement les difficultés et les réussites passées, futures ou immédiates d'une activité ou d'un projet,
- soulever les problèmes issus des interactions et trouver des solutions,
- partager les risques de la nouveauté,
- contribuer à la naissance de l'entraide,
- favoriser les activités réflexives et métacognitives.

Pour encourager la collaboration, Ballentyne et Cullen (1997) proposent plusieurs moyens que nous avons interprétés de manière à les rendre utilisables dans notre contexte:

- fournir des structures susceptibles d'offrir des informations sur des partenaires potentiels et leurs activités,
- assurer les interactions incitant d'abord à la coopération (ou à l'apprentissage coopératif),
- autoriser des formes de travail différentes (l'apprentissage multi-tâches, avec partage de certains éléments entre les modèles des différentes tâches),

¹⁷ P. Ballentyne et T. Cullen La coopération dans le domaine de l'information. ECDPM Notice des gestions des politiques des développements. Numéro 6, février 1997. http://www.oneworld.org/ecdpm/pmb/b6f_fr.htm

¹⁸ C. Havens est chef de la gestion des connaissances du groupe mondial des Services de conseils financiers à l'échelle mondiale. E. Knapp, vice-présidente du conseil de Pricewaterhouse Coopers, est chef de la gestion des connaissances et de l'information à l'échelle mondiale. A la conquête de la connaissance. <http://www.pwcglobal.com/extweb/manissue.nsf/DocID/8757DD817F2265B7852567760052D196>

- convaincre les élèves que les compétences reliées à la tâche enrichissent leurs connaissances,
- identifier les intérêts communs et ceux qui sont prêts à s'engager à travailler ensemble sur une même œuvre,
- élaborer un mécanisme pour se maintenir mutuellement informés de l'avancement des activités ou des projets,
- créer un lieu virtuel (par exemple, le site Web) susceptible de diffuser les initiatives et les expériences des uns et des autres,
- briser les barrières linguistiques anglophones - francophones,
- utiliser des projets faisant appel à la coopération pour mettre les compétences et les connaissances en évidence,
- organiser des rencontres avec des collaborateurs externes,
- établir un groupe de discussion ou un réseau pour débattre des questions d'intérêt et faire prendre conscience de l'importance de la collaboration,
- réduire les évaluations sommatives,
- encourager les rétroactions sur les processus et activités de chacun,
- créer des outils qui encourageront les formes de suivi et d'ajustement,
- prendre conscience du fait que la collaboration exige du temps et des efforts.

Beaucoup plus que dans les réformes traditionnelles, on peut être tenté, comme beaucoup le craignent d'ailleurs, de céder à l'attrait de la maîtrise des ordinateurs pour isoler davantage l'individu (Ellul, 1990). Retenons que la collaboration, telle que nous l'avons définie, permet à l'individu de s'approprier progressivement le territoire, le matériel et la démarche d'apprentissage. L'enjeu de la collaboration permet à l'individu d'établir ses priorités, ses activités et ceci lui appartient mais dans la mesure où il souhaite s'inscrire dans le développement de la classe. Il ne peut ignorer les autres et passer outre leurs propres désirs et leurs capacités.

2.1.3 La collaboration et les technologies

Par la voie de la collaboration, les apprentissages peuvent être conduits par les jeunes eux-mêmes entre eux. Cette démarche, dite de communication, est cependant renforcée par les technologies. La compréhension des possibilités offertes par ce moyen ne peut passer que par sa mise en dynamique, c'est-à-dire par son utilisation liée à des actes et à des personnes. La collaboration exige que les conditions de mise en oeuvre de la collaboration soient assumées par l'enseignant dont les nouvelles fonctions sont davantage centrées sur l'élève en train d'agir. Tardif ne cesse d'interpeller la responsabilité de l'enseignant vis-à-vis de l'importance de l'intégration des technologies à l'apprentissage

(...) l'évolution rapide des technologies de l'information et de la communication, leur puissance pour ce qui est de la consultation et de la diffusion des informations, les nouvelles occasions d'apprentissage qu'elles offrent aux élèves à l'école et en dehors de l'école, les chances qu'elles donnent à ces derniers de participer activement à des communautés d'apprenants. (Tardif, 1998 p.28).

Une équipe de recherche au Centre technologique de l'Université Vanderbilt et connue sous le nom de groupe sur la cognition et la technologie de Vanderbilt (GCTV) a développé un guide pratique intégrant les technologies ainsi que des outils caractérisés par les théories constructivistes. L'équipe GCTV (1990, 1993), Bereiter et Scardamalia¹⁹, Brown, Collins, et Duguid (1989) font appel aux fondements de Vygotsky pour orienter l'intégration de la technologie dans les tâches éducatives. Ces chercheurs confèrent aux technologies une dimension sociale essentielle à l'engagement cognitif régissant l'apprentissage. Pour eux, tout apprentissage résulte d'interactions sociales et dépend de la culture dans laquelle un individu se développe.

Aux États-Unis, Honey, McMillan chercheurs du Center for Children and Technology et Carrigg (1999) focalisent leur point de vue sur les perspectives sociales de la technologie et de la recherche en éducation de manière à fournir le procès d'acquisition des connaissances en même temps que les procédures, les contraintes du curriculum, l'utilisation de l'espace et du temps, des

relations écoles - entreprises et une multitude d'autres facteurs organisationnels et sociaux²⁰. D'autres chercheurs comme Fisher, Dwyer, et Yocam (1996), Anderson, Greeno, Reder et Simon (2000), Wenglinsky (1998) se préoccupent de l'exploitation efficace de la technologie à des fins de développement humain et de recherche en éducation. Leurs études, issues de l'observation d'un environnement commun à un groupe de participants, accordent prioritairement une place aux interactions susceptibles de fournir des indices sur les processus de changement et de renouvellement des pratiques en éducation.

Sans contredit, le fait technologique en classe peut servir aussi bien d'obstacle que d'isolement aux formes de réalisation et d'apprentissage si on ne s'empresse de les joindre aux potentialités de la collaboration. Sans la collaboration, rappelons-le, la technologie peut se poser sous la seule forme de maîtrise des logiciels et de familiarisation à la machine. L'emprunt d'une optique unidimensionnelle du fonctionnement peut signifier l'élévation d'un mur de résistances ou alors l'enfermement dans un nouveau type de passivité. D'ailleurs, les redondances instituées par les exercices quotidiens en vue de maîtriser des outils technologiques, d'ailleurs rapidement obsolètes, pourraient devenir le berceau d'une volonté s'opposant à d'autres volontés, soit celle des enseignants à celle des élèves.

La place croissante qu'occupent les technologies de l'information et de la communication dans la société contraint à réviser en profondeur le modèle traditionnel de l'enseignement. L'attitude de collaboration considère la potentialité singulière de ces changements et exprime la vision d'une panoplie de rapports humains négociés, coordonnés, échangés, organisés et auto-organisés dans l'appropriation même de la connaissance. Il apparaît que l'identité de chacune et de chacun se réalisant dans la coexistence s'établit dans l'échange "de finalités, de stratégies négociées, comprises et acceptées, qui s'appuient sur une action quotidienne, libérée, décentralisée et auto-

¹⁹ Une page de références bibliographiques sur Internet renvoie à plusieurs textes de C. Bereiter et de M. Scardamalia professeurs à l'Ontario Institute for Studies in Education (OISE) de l'Université de Toronto. (Page visitée le 27 mai 2000) http://csile.oise.on.ca/csile_biblio.html#text-based

²⁰ Dans leur syllabus de cours sur Internet http://gseweb.harvard.edu/~1546_web/syllabus.html H. Honey, K. McMillan et G. Carrigg rendent possible le téléchargement de documents concernant l'intégration des technologies dans les écoles. *Myths and reality about technology in K12 schools*. Page visitée en juin 2000. <http://www.edc.org/LNT/news/Issue12/feature1.htm>

organisée" (Aktouf, 1999, p. 600-601). Associer les jeunes au renouvellement implique nécessairement des contributions personnelles singularisées au sein d'un collectif.

L'outil idéal pour établir le lien entre technologie et collaboration est, vous le devinez bien, l'ordinateur branché en réseau. Notre approche éducative axée sur la collaboration dans l'utilisation de la technologie emprunte la notion de technologie collaborative de Roschelle²¹. Pour aider à mieux comprendre certains mécanismes participant au processus de collaboration, certains logiciels de la série Computer Supported Intentionnal Learning Environment (CSILE), dont le Knowledge Forum issu des recherches de Bereiter et de Scardamalia, facilitent l'inscription de ces contributions et les rendent visibles. Ces environnements offrent l'occasion de participer à l'évolution d'un espace partagé, d'organiser de l'information, de rétroagir, de proposer des idées, de porter des jugements.

"Il s'agit donc d'un processus qui ne se limite pas à une coopération (division du travail) mais implique une interaction et la construction soutenu et critique, car impliquant une évaluation constante de la compatibilité des différents points de vue, d'une représentation commune du problème." (Roschelle et Teasley, 1995).

La collaboration efficace entend une co-construction. Dans la structure de partage, se maintiennent des signaux de compréhension des uns envers les autres. "La compréhension se fonde sur l'adhésion", écrit Jean Pouillon dans *Temps et roman* (1992, p. 255). Comprendre n'est pas une compréhension immédiate, c'est tout au contraire l'absence de compréhension immédiate, elle est un savoir construit par des individus travaillant ensemble à réaliser une activité, un projet d'apprentissage.

Pour rendre la collaboration vraiment effective, il est nécessaire de mettre en place un certain nombre d'outils qui facilitent la communication entre des individus qui doivent collaborer ensemble. La qualité et la quantité de collaboration dépendent aussi beaucoup des outils utilisés pour la créer, d'où l'importance de trouver des nouvelles techniques, des nouveaux outils qui facilitent cette collaboration dans le domaine des nouveaux médias de communication. (Delhom, 1998).

²¹ Page de l'Internet de J. Roschelle visitée au mois de mars 2000. Cette partie sur les niveaux de la collaboration est largement empruntée de la conception de Roschelle dans "What is a Collaborative Technology ?" tirée de son article What Should Collaborative Technology BE ? A Perspective From Dewey and Situated Learning. Document électronique non daté. http://www.cica.indiana.edu/csc195/outlook/39_roschelle.html

La collaboration est le processus qui consiste à concrétiser une expérience collective dans le construit même de la situation génératrice de connaissances et de potentialités.

2.1.4 La collaboration et les technologies dans une classe de jeunes décrocheurs

La conception de l'élève limité et paresseux ne peut que mal s'accommoder à une attitude de collaboration, car celle-ci suppose l'intelligence à tout humain "de concevoir et de faire" dans un environnement continuellement changeant auquel chacun doit lier sa diversité et son hétérogénéité. La question que nous voulons donc poser est la suivante : Quelle forme prendra la pratique de l'enseignement et de l'apprentissage dans le projet d'intégration de la technologie dans une classe de jeunes décrocheurs lorsque lui est associée l'idée de collaboration? La collaboration requiert de "changer de stratégie et en adopter une qui ne se contente plus de faire obéir, mais qui incite à avoir le désir de participer, de penser et d'imaginer constamment pour mieux faire, pour faire plus intelligemment. Cela ne s'impose pas et ne se commande pas" (Aktouf, 1999 p.518). Une autre question fondamentale à notre recherche : comment se créent ces rapports de collaboration enseignants-élèves, quand sont traditionnellement établis des rapports hiérarchisés ?

L'attitude de collaboration, c'est d'abord une connaissance sensible²² des autres, de la diversité, de la multiplicité des intelligences, de la profusion des connaissances; c'est être individuellement

²² Nous présentons quelques extraits du texte qui a été préparé pour le colloque de l'île de Spetsai, en Grèce. "Psychosociologies des années 90 : histoire, recherches, pratiques", en hommage à Max Pagès, proposé par les Universités de Paris 7 et d'Athènes, 12-15 mai 1994. Il a été publié par la revue Pratiques de Formation/Analyses, Microsociologies, s.dir G. Lapassade, université Paris 8, Formation Permanente, 1994. *"La sensibilité est "ce qui fait sens par tous les sens" ou une sorte de compréhension intuitivo-affective de la complexité de la réalité de l'ensemble d'un système de relations humaines.(...) Il ne s'agit pas de réfléchir mais plutôt de "comprendre" immédiatement, par sympathie, au sens de Max Scheler, ce qui se joue dans la situation.(...) C'est "l'intelligence" au sens où Jiddu Krishnamurti l'oppose alors à la "pensée". (...)Le comportement qui en résulte alors est totalement imprévisible, tout aussi imprévisible que le fait déroutant qui a provoqué mon émotion. (...)Le réel est ce qui, sans cesse, nous impose des situations que nous n'avons jamais vues. (...)Entrer dans le sentiment, c'est accepter d'être réceptif à l'égard du monde qui, toujours, nous parle différemment.(...) La question du "sentiment" n'est ni d'ordre psychologique ni d'ordre sociologique. Elle est ontologique. Le sentiment est une forme subtile de la conscience éveillée. (...) une "empathie généralisée" à tout ce qui vit et à tout ce qui est. (...) une connaissance intuitive et personnelle à réaliser collectivement dans l'avenir : celle de la complexité croissante du vivant, dont nous voyons*

conscient de ce que le groupe sait ou ne sait pas faire, connaît ou ne connaît pas, c'est développer des comportements susceptibles d'être réinvestis dans des environnements variés. L'accroissement de la connaissance de soi, des autres, du savoir lui-même est lié au développement des compétences; l'une et l'autre se réorganisent de manière à ce que "la collectivité parvienne à de nouveaux sommets sur le plan de la collaboration - au partage délibéré d'idées, d'information, de connaissances et du travail - en réponse à un besoin de la collectivité." (Havens et Knapp, 2000)

Se tourner vers la collaboration quand il y a intégration de la technologie dans la classe signifie gérer autrement que par des exhortations au silence ce qui se déroule ou plutôt se réactualise ! Le constat de comportements de turbulence, une tendance à l'absentéisme, à l'isolement, un manque de confiance en soi, mais un plaisir certain de se rapprocher des autres ou de faire autre chose nous sont apparus, en partie, des signes d'ennui et de découragement logés au sein de la plupart des jeunes décrocheurs éduqués dans les structures traditionnelles. Bien avant d'introduire la technologie dans la classe, ces mêmes constats nous ont poussée à doter notre pédagogie de principes d'apprentissage coopératif (Abrami, Chanders et al., *Using Cooperative Learning*, 1993). Malgré notre ouverture à des formes de gestion différentes, nous constatons le manque de moyens nouveaux susceptibles d'encourager la participation active des élèves. Nous disons bien nouveaux car les moyens traditionnels du monde éducatif, nos jeunes disaient les connaître et refusaient de les réutiliser.

Ces jeunes décrocheurs de 16-18 ans au niveau présecondaire en français allaient-ils être réduits à la réalité de leurs échecs répétés ? Plusieurs, avant de raccrocher, avaient plongé dans la nouvelle société et connu l'expérience de la dure réalité du marché du travail. Ils découvraient ce qu'ils soupçonnaient déjà : à l'école on ne développe pas les compétences essentielles pour participer aux changements sociaux. Le malaise de n'être jamais "à sa place" (Dubet, 1993) de n'adhérer pleinement ni à l'école ni à la société s'explique comme un effet de distance, voire de rupture, entre les compétences de base comme écrire, lire ou compter et les savoirs autres comme

parfois quelques étincelles éphémères et toujours étonnantes, inscrites dans nos pratiques à l'égard de nos semblables." <http://www.sp.univ-paris8.fr/recherches/retourdusensible.htm> page visitée le 11 juin 1998.

travailler avec les autres, communiquer, réfléchir, développer des habiletés intellectuelles, sociales et personnelles²³. Il s'agit de comprendre que ces compétences de différents niveaux se reprennent et s'enrichissent mutuellement dans de nombreuses situations de vie authentiques.

Nous nous interrogeons : Qu'est-ce qui peut piquer la curiosité, ou plus, actualiser le désir de faire quelque chose en vue d'apprendre, et par le fait même vaincre les barrières de protection, souvent manifestées par l'inaction et l'évitement, qu'ils ont minutieusement érigées au cours de nombreuses années d'échecs et osons le dire de souffrances ? Comment aider à changer radicalement ou du moins transformer petit à petit les représentations négatives que ces décrocheurs ont du système scolaire ? Recopier des anciens modèles de relations à l'enseignant et à la matière malgré l'ajout de nouveaux outils serait-ce suffisant ? En complément à ces questions, nous ajoutons celles du lien société, éducation. Est-ce la société qui est décrochée de la réalité éducative, ou l'inverse, ou leur incommunicabilité ? La pédagogie est-elle en retard sur l'évolution des jeunes ? Comment les élèves peuvent-ils développer des compétences nécessaires à l'employabilité et à la vie en général si le milieu éducatif ne leur permet pas d'élaborer ce modèle ? Évidemment on peut poursuivre la réflexion. De quelle manière les élèves et les enseignants vont-ils collaborer au changement souhaité ? Dans quelle mesure la technologie peut-elle faciliter le renouvellement de la pratique éducative qui a des objectifs à atteindre, des connaissances à organiser ? Quels rôles nouveaux chacun des participants devra-t-il apprendre à jouer ?

Notre intention éducative se nourrit de l'espoir de faire renaître un peu de vie, de voir apparaître des formes de motivation dans l'apprentissage, de découvrir qu'il est possible d'apprendre dans le plaisir. Entendons-nous bien, le plaisir s'accompagne d'effort, entre autres, d'effort de collaboration. Nous accordons énormément d'intérêt à la réponse de Robitaille (1998) à la question : Quelle éducation pour demain ? "Semer l'espoir". L'espoir de participer activement au changement, de le réfléchir et de l'enrichir. "Voilà une condition essentielle qui permettra à la jeune génération de prendre conscience qu'elle a la possibilité d'agir sur le réel, qu'elle garde en

²³ Le Conference Board du Canada veut mettre en lumière les compétences nécessaires à l'employabilité tout en souhaitant respecter et améliorer autant que possible les efforts des écoles pour atteindre leurs buts et leurs objectifs,

elle les germes du changement" (Robitaille, 1998). Dans ce projet de la technologie, nous sentons le poids de la responsabilité démocratique privilégier une démarche de collaboration célébrant la grandeur des opérations de rapprochement menées par tous les membres d'un lieu défini. (Boltansky et Thévenot, 1991).

Nos idées seront, certains le diront, très utopiques... De grands écrivains n'ont-ils pas écrit des propos acceptables sur l'utopie ? Ramonet²⁴ (mai 1998) cite quelques grands auteurs qui ont proposé des idées sur l'utopie. Nous en avons retenu deux : Victor Hugo "L'utopie, c'est la vérité de demain" et Lamartine "Les utopies ne sont que des vérités prématurées". Dans le foisonnement des idées de Bachelard (1970)²⁵, nous avons considéré celle-ci :

C'est dans la joie et non pas dans la peine que l'homme a trouvé son esprit. La conquête du superflu donne une excitation spirituelle plus grande que la conquête du nécessaire. L'homme est une création du désir, non pas une création du besoin.

Nous retenons donc l'idée que disposer d'un désir puisse être un pas dans la direction du changement. Cependant, les jeunes décrocheurs sont enchaînés à leur cahier d'apprentissage à remplir en imitant l'exemple et, à de très rares moments, osent mettre la main sur un dictionnaire! Comment les encourager à trouver d'autres moyens pour apprendre ce qu'ils ont toujours refusé d'apprendre dans le modèle traditionnel proposé ? La visée de l'élève porteur du désir d'apprendre suggère une

...véritable transformation des relations que l'être humain entretient avec ses semblables et avec l'environnement. Amener les jeunes à poser des gestes concrets, si petits soient-ils, est l'ultime but d'une éducation vers un avenir viable. Les amener à prendre conscience que la somme de leurs petits gestes solidaires dessinera le monde dans lequel ils vivront est la clé de cette éducation. (Robitaille, 1998).

Profil d'employabilité, publié sur l'Internet en 1997. <http://thunder-bay.hrdc-drhc.gc.ca/rpts/fempskill.htm>

²⁴ I. Ramonet dans le Monde diplomatique de mai 1998, p. 9 nous offre ce dossier Un autre monde est possible. Besoin d'utopie. <http://www.monde-diplomatique.fr/1998/05/RAMONET/10521.html>

²⁵ G. Bachelard La psychanalyse du feu, 1938 chez Gallimard. Collection Folio/Essais cité par William Jeffers à cette adresse http://lists.village.virginia.edu/lists_archive/Humanist/v09/0182.html

C'est en caressant le projet de laisser émerger les processus d'apprentissage particuliers que nous est venue l'idée d'introduire des ordinateurs dans la classe. Nous avons présenté un projet d'intégration de la technologie dans la classe quand a été établie, par la Ministre de l'éducation à l'époque Madame Pauline Marois, l'implantation des mesures pour équiper les classes en ordinateurs et les mettre en réseau. Nous avons fondé ce projet sur les conceptions issues des recherches de Scardamalia et Bereiter : les ordinateurs branchés sont des facteurs d'expansion des échanges et peuvent enrichir toutes les formes de rapport entre ses membres utilisateurs. En envisageant la collaboration comme approche pédagogique, nous cherchions à ce que la technologie devienne un instrument de réveil et de curiosité susceptible de forcer les élèves à faire autrement et par delà même influencer nos propres actions pédagogiques qui y seraient intimement entrelacées.

Nous acceptons de considérer la technologie comme un excitant moyen de maximiser les actions de et entre tous les membres de la classe. Proposer l'interaction comme principe, la collaboration comme visée et les technologies comme moyens, c'est manifester notre intention de nous inscrire dans un mouvement de changement. Vous comprenez donc bien que derrière le fait d'intégrer les technologies dans notre classe sous une forme collaborative, il s'agit de viser l'actualisation de ressources variées pour élaborer des tâches. En ce sens, l'apprentissage du jeune décrocheur entend passer d'un modèle de reproduction d'échecs à une vision plus dynamique où ses capacités globales pourront se développer. Dans la visée de collaboration se dessine, en toile de fond, la nature démocratique de l'apprentissage, esquisse authentique d'une éducation à la citoyenneté.

Une grande partie des résultats de recherche sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication qui nous intéresse vient des observations de chercheurs et d'enseignants en situation de collaboration. Le programme Apple Classrooms of Tomorrow (ACOT), regroupant des enseignants, des universitaires et des personnes du monde des affaires, rend compte de la manière dont ces gens ont reconsidéré la valeur de la collaboration en intégrant les technologies dans leurs pratiques. L'ensemble de ces recherches s'accordent pour dire que l'apparition de la technologie ouvre des horizons insoupçonnés à collaboration. Certains travaux mettent en valeur les interactions supportées par la technologie et montrent que l'établissement et la gestion des

relations dans les groupes sont au moins aussi importants que la tâche elle-même. Ils suggèrent même l'importance de ces manifestations dans le développement de la capacité de pensée.

C'est sans doute pourquoi il faut se rappeler que dans le terme "société de l'information", il y a d'abord le mot société, c'est-à-dire, une aspiration partagée à vivre ensemble et à communiquer. (...) c'est de la pédagogie réciproque des aspirations sociales et des disciplines nécessaires que s'opérera l'évolution de nos sociétés vers une véritable société de l'information, où l'enjeu sera moins d'informatiser la société que de socialiser l'information. (Bauche, mai 1996)²⁶.

L'étude préparée par Froese-Germain et Moll (1996), de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, propose des résumés d'études de quelques chercheurs susceptibles d'ouvrir la discussion sur les perspectives sociales, politiques et culturelles de la technologie en éducation lorsque l'individu est appelé à prendre une part active dans le processus d'acquisition des connaissances (Tardif, 1996, 14ième colloque de l'AQUOPS).

La technologie se propose comme catalyseur du changement en pédagogie parce qu'elle peut soulever de nouvelles aspirations à propos des formes d'acquisition de la connaissance. Les schémas actuels de la connaissance changent de la linéarité, de la transmission par un seul qui sait et de la réception passive de celles et de ceux qui ne savent pas et passent à la dynamique des contributions de plusieurs acteurs. "Nous vivons un de ces rares moments où, à partir d'une nouvelle configuration technique, c'est-à-dire d'un nouveau rapport au cosmos, s'invente un style d'humanité." (Lévy, 1993 p.18).

Dans ce schéma de collaboration, n'y a-t-il pas lieu, pour les enseignants, de communiquer la réflexion sur leurs pratiques nouvelles quand sont installées les technologies dans leur classe ? Collaboration peut signifier une convergence menant à s'interroger sur les approches pédagogiques, sur la gestion de classe, sur l'utilisation des technologies, sur les situations d'apprentissage, etc. Par delà nos pratiques collaboratives, il s'agit pour nous, élèves et enseignants, de se percevoir comme partenaires des transformations plutôt que victimes d'une

²⁶ Bauche, La société de l'information : menace ou opportunité pour l'Europe ? Organisée par l'Institut Aspen France Lyon 9-12 mai 1996. Disponible à l'adresse électronique suivante.
<http://www.admiroutes.asso.fr/action/sitedito/article/bauche/aspen.htm>

implantation ou d'une Réforme. En fin de compte, la collaboration se propose une attitude capable de donner à la réflexion collective le souffle des pratiques individuelles constamment bousculées, enchevêtrées et influencées par la transformation de ce collectif.

2.1.5 Apprenantes et apprenants

Nous aimerions, pour terminer cette partie sur la collaboration, nous référer au document Apprenantes et apprenants au XXI^e siècle (1996)²⁷ pour caractériser les acteurs impliqués dans une attitude de collaboration. Dans ce document, les apprenantes et apprenants sont des individus soucieux d'apprendre au contact de divers environnements. Sous la base de la collaboration, les apprenants s'investissent au quotidien dans leurs propres apprentissages en participant activement à "ce qui se passe là" dans leur propre environnement. L'évolution de la pratique enseignante apprenante, en mettant l'accent sur les changements structurels liés à la gestion de classe, à l'utilisation des technologies, à la diversité des situations d'apprentissage et à la valeur de la participation, provient en partie de décisions personnelles de développement. Dans un premier temps, les apprenants font l'expérience de leur développement professionnel dans des pratiques d'interaction et de collaboration au sein même du contexte où ils évoluent au quotidien.

Dans un deuxième temps, les apprenants se sentent autorisés, voire responsables, de faire servir leurs nouvelles pratiques au bénéfice de la réflexion collective. L'examen collectif de ces décisions personnelles, à divers stades de la pratique, permet de juger cette évolution afin de mieux répondre aux exigences de la formation et de l'apprentissage. Les apprenants ont la capacité d'adapter leurs stratégies à l'évolution de la situation collective qui constitue un contexte plus large et propice à l'apprentissage. Grâce à cette capacité d'adaptation, ils peuvent contribuer à stimuler leur environnement particulier afin d'y déceler de nouveaux problèmes ou des changements. Pour évoluer, un apprenant cherche constamment à reconnaître les problèmes

²⁷ Les apprenants et les apprenantes du 21^e siècle. Une énoncé de vision soumis par le comité consultatif de Rescol (1996) <http://www.fse.ulaval.ca/fac/tact/fr/html/visionp.html>

auxquels il fait face, à concevoir et à mettre en oeuvre de nouvelles stratégies de contribution et d'apprentissage.

Dans cette perspective de devenir, il est impossible à nos yeux de présenter un projet de recherche "arrêté" sur une forme universelle. En revanche il nous paraît possible, et souhaitable, de concevoir une approche susceptible d'introduire la notion de collaboration. Ce qui ne signifie nullement qu'une telle conceptualisation doit en rester aux éléments de cette étude. Tout au contraire, les considérations qui suivent insisteront sur l'aspect singulier des observations et de leur mises en relation.

2.2 LE CADRE THÉORIQUE : LA REDÉFINITION DES RAPPORTS HUMAINS

"Les agents sont des "acteurs" ; ils jouissent de la capacité d'influer sur la circulation des messages et sur les chances de leur intégration, par le jeu des variables intimement liées au système social. " [Guy Barbichon dans Moscovici 1973, p. 361]

2.2.1 Introduction

Quand on décide d'observer l'émergence d'une réalité sociale, on cherche à saisir son existence, ce qui veut dire l'architecture des interactions qui la définissent. En nous basant sur la conception démocratique chère à Dewey (1975)²⁸, nous allons tenter d'investiguer l'existence d'une communauté axée sur l'apprentissage.

²⁸ J. Dewey. "La démocratie créatrice. La tâche qui nous attend." Traduit de l'anglais *Creative Democracy. The Task before us* par S. Chaput. Texte d'une conférence préparée par Dewey en 1939. Paru dans Horizons philosophiques, vol 5, no 2, 1997. <http://agora.qc.ca/textes/dewey.html>

Notre communauté apprenante fondée sur un critère démocratique²⁹ implique, d'ores et déjà, un renouvellement des relations interindividuelles. Pourquoi accorder tant d'importance aux relations humaines ? Parce que nous adhérons à l'idée que les formes relationnelles sont les bases naturelles et globales de l'apprentissage et du développement. Dans cette étude sur l'existence d'une communauté d'apprentissage, nous allons faire le choix d'observer le paradoxe des transformations (la continuité dans la rupture) inhérentes à l'identité individuelle et à l'identité collective. La prétention au caractère de réciprocité des relations entend assurer la réactualisation d'un espace où naissent, meurent, s'interconnectent ou se transforment des objets d'ordre cognitif, social et affectif.

Sous l'angle d'une nouvelle démocratie, les élèves et les enseignants contribuent à maximiser, à qualifier et à évaluer les interactions. Ce qui nous conduit à proposer quelques concepts fondant la nature démocratique des rapports humains dans un contexte de communauté d'apprentissage.

2.2.2 Acteurs et complexité

Examiner la collaboration, c'est appuyer son regard sur les actes susceptibles de permettre aux élèves et à l'enseignante ou l'enseignant d'entretenir des rapports d'agir et de penser avec divers environnements, autrement dit, des rapports au monde qui les entoure. Dewey (1975), dans sa conception de la démocratie, ne sépara jamais la psychologie, la métaphysique, la logique, l'esthétique et l'engagement social de sa conception de l'éducation comme reconstruction continue de l'expérience: l'école est la société où l'individu se prépare à la société qui sera la sienne demain, dans l'épanouissement de son intelligence aujourd'hui. Pour Dewey, l'éducation doit permettre à l'individu de continuer à apprendre quand il aura quitté l'école. Cette réorganisation continue des connaissances s'inscrit dans les voies du développement personnel.

²⁹ Débat sur la démocratie. Textes de J. Dufresne, J. Habermas, K. Nielsen, J. Dewey, C. Gagnon, Publius Valerius. <http://www.agora.qc.ca/debats5.html> . Page visitée en juin 2000.

Qu'est-ce que le développement personnel? Il résulte des recherches en sociologie, en anthropologie, en psychologie, en philosophie ou en éducation, enfin peu importe le domaine, qu'il n'y a pas de développement personnel sans l'établissement de contact avec d'autres personnes (Nédoncelle, 1974). Que ce soit l'Homo oeconomicus (S.Mill 1806-1873)³⁰, l'acteur stratège (Crozier, 1977), l'acteur engagé (Touraine, 1974), l'acteur social (Goffman, 1967) ou l'apprenant (APA, 1995)³¹, tous ces profils en font un être plus ou moins socialisé, plus ou moins autonome, tantôt guidé par ses passions, tantôt par ses intérêts, tantôt raisonneur lucide, tantôt piégé par ses manières d'agir. L'acteur humain (Martinot, 1997) n'est jamais enfermé dans un type de conduite unique, il possède un répertoire d'actions constitué de composantes affectives³², sociales et cognitives qui viennent l'influencer. Un acteur est un système de connaissances, ce qui signifie que l'humain est capable de vivre des expériences, d'interpréter des situations et de réfléchir ses actions (Schneider, octobre 1994)³³.

L'acteur est affectif, il touche les objets, les manipule avec ses envies et ses désirs conscients ou inconscients; les formes apparaissent sans structure ou plan établi, elles sont liées à l'évolution du quotidien. L'acteur conçoit une motivation de besoin retrouvé (ego, réfléchir), ainsi qu'une motivation du désir (l'autre, se projeter). Ce déplacement de soi à l'autre et l'inverse créerait le processus d'apprentissage. L'acteur est porteur d'intention, il est le déclencheur, le décideur, la personne-ressource. Il est celui qui donne une direction à la démarche. Il forge l'intention dans l'acte de modifier l'espace en le re-créeant sans cesse³⁴.

³⁰ Un répertoire de sites sur S. Mill brillant économiste du 19^{ème} siècle [http://www.cpm.ii.ehime-u.ac.jp/AkamacHomePage/Akamac E-text Links/Mill.html](http://www.cpm.ii.ehime-u.ac.jp/AkamacHomePage/Akamac%20E-text%20Links/Mill.html)

³¹ American Psychological Association (1995). Principes centrés sur l'apprenant et l'apprenante. Orientations pour une redéfinition et une réforme de l'école. <http://www.apa.org>

³² Dans un de ses plus récents ouvrages, *Communication et émotion : essai de microsociologie relationnelle*, S. Laflamme, sociologue à L'Université Laurentienne de l'Ontario, consacre sa recherche à définir l'humanité et les émotions.

³³ Modèle de l'individu et de l'acteur social. Chapitre 2 de la thèse de D. Schneider. Octobre 1994 que l'on retrouve à http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/schneider/these-daniel/wmwork/www/phd_6.html#HEADING44

³⁴ Ce passage sur l'acteur reçoit ses sources d'une synthèse du mémoire pour le diplôme d'études supérieures d'Université de Paris-VIII, département Animation socioculturelle. "La méthode sculpture collective" par C. Viezzoli dans l'ouvrage *Pratiques nouvelles en éducation et en formation. L'éducabilité cognitive*. Sous la direction de M. Sorel. Paris : L'Harmattan. Collection éducation et formation. 1994

Contrairement à Ellul (1988)³⁵, pour qui la technique est quelque peu aliénante, nos fondements en regard d'une utilisation des technologies reposent sur une réorganisation collective significative lorsque ses membres sont dotés de pouvoir d'action. L'être humain qui nous intéresse est en action avec les autres, il réactualise ses connaissances au cours de ses multiples interactions tout en réorganisant le contenu *de ce qui se passe là* dans la classe. En ce sens, la réorganisation structurelle conduit les acteurs à vivre des associations leur permettant de concevoir des manières autres d'agir, de penser, de connaître, de comprendre, autrement dit, d'apprendre. La collectivité s'organise dans des structures démocratiques. Elle croît grâce à l'énergie des citoyens, portés par un libre flot d'idées, de connaissances, de compétences, de décisions, d'hypothèses et de procédures. La résultante des transactions produirait des propriétés collectives nouvelles dépassant la simple addition des propriétés individuelles (Babloyantz, 1998)³⁶. Ces transactions autorisées en éducation seraient susceptibles d'esquisser une métamorphose des pratiques éducatives, un "autrement" jusqu'alors insoupçonné.

La démocratie est dessinée par le foisonnement des rapports, le rapports des rapports : la *complexité* d'Edgar Morin (1990). Complexus : ce qui est tissé ensemble. La notion de complexité, partie intégrante du changement, se réfère à la pensée systémique, au non-linéaire, au multidimensionnel et intègre la dynamique due aux effets de multiplication.³⁷

La pensée complexe comporte en elle le principe des solidarités et implications mutuelles entre objets arbitrairement séparés et isolés. Elle appelle le renvoi mutuel des parties au tout et du tout aux parties. Elle s'efforce de reconnaître, partout où elles sont en oeuvre, les dialogues d'ordre/désordre/organisation. Elle conçoit l'implication mutuelle entre systèmes et écosystèmes. Elle pose ses objets de connaissance comme les produits d'une coopération entre une réalité

³⁵ J. Ellul. Extrait significatif tiré de son ouvrage Le bluff technologique, 1988. *La télématique, avec sa puissance exclusive, nous constitue un monde caractérisé par la construction de ses données, par un langage dont la transparence perd de vue l'aléatoire et le sens occasionnel du rapport au réel. Elle évacue les pesanteurs de l'histoire ou de la morale, égalise le temps et les distances dans l'instantanéité de la documentation.* (p. 404)

³⁶ A. Babloyantz, docteur en sciences chimiques, agrégée de la Faculté et professeur, fait partie du Centre de recherche sur les phénomènes non linéaires et les systèmes complexes (Centre for Non-Linear Phenomena and Complex Systems) de l'Université Libre de Bruxelles. Elle s'intéresse, entre autres, au cerveau humain qui engendre du chaos <http://www.archipress.org/ts/babloyantz.htm>, 1998.

³⁷ Le site personnel de C. Rochet est un véritable éloge à la systémique et à la complexité. Théorie et pratique de la systémique et de la complexité. <http://perso.wanadoo.fr/claude.rochet/systemique.html> Dernière mise à jour : 26 juin 2000

objective et les opérations mentales des observateurs/concepteurs. (Morin, 1995)³⁸.

La complexité est un processus qui contient, qui lie plusieurs éléments différents. Elle est la mise en relation d'actions éparées, mais constitutives de la richesse démocratique axée sur une vision bien définie. On dit habituellement d'un processus qu'il est complexe lorsqu'il forme un ensemble perçu globalement, une trame de fils indépendants et entrelacés. On propose la classe comme un lieu construit où l'on peut observer l'enchevêtrement des processus. L'intégration de la technologie dans l'enseignement et l'apprentissage fait en sorte que leur mise en relation dessine une complexité particulière. Les expériences humaines s'entrecroisent et se métamorphosent. Dans ce jeu de réciprocité, la complexité réintègre le sujet, son expérience, la vocation émancipatrice et le pouvoir de la pensée.

(...) c'est solidairement et interactivement que se développent l'individualité, la cérébralisation, l'affectivité, les possibilités de choix et de décision, la curiosité, le jeu, l'intelligence, qui développent en même temps la connaissance et les possibilités d'émancipation de la connaissance. (...) Pas de connaissance sans connaissance de la connaissance. (E. Morin par R. Barbier, 1997)³⁹.

La complexité a besoin d'un fondement démocratique. Elle contient des humains dotés d'une intelligence multiple soutenue par une quantité phénoménale de neurones hétérogènes, créatifs, voire re-créatifs. Nous appelons *intelligence* l'ensemble des processus sociaux, cognitifs et métacognitifs, à savoir, les capacités d'observer, d'agir, de s'engager, de connaître, d'imaginer et d'évaluer, d'entretenir des relations avec les autres, de communiquer, d'inventer des usages, de réfléchir, d'analyser, etc. Le développement des capacités cognitives implique une part collective généralement sous-estimée par les pratiques éducatives. Pourtant, tous les domaines de recherche sur l'humain s'entendent pour dire que nous ne pensons jamais seuls, mais toujours dans le courant d'un dialogue ou d'un multilogue réel ou imaginé :

³⁸ E. Morin. "Association pour la pensée complexe". Rencontres transdisciplinaires. Bulletin no 3, 4. 1995.
<http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/bulletin/b3et4c9.htm#em>

³⁹ Ce passage sur Morin et sa complexité a été tiré du Chapitre II de l'ouvrage de R. Barbier L'Approche Transversale. L'écoute sensible en sciences humaines. Paris, Anthropos, 1997.
<http://www.fp.univ-paris8.fr/recherches/MorinConnaissance.html>

Nous n'exerçons nos facultés mentales supérieures qu'en fonction d'une implication dans des communautés vivantes avec leurs héritages, leurs conflits et leurs projets. En arrière-fond ou sur l'avant-scène, ces communautés sont toujours déjà présentes dans la moindre de nos pensées, qu'elles fournissent des interlocuteurs, des instruments intellectuels ou des objets de réflexion. Connaissances, valeurs et outils transmis par la culture constituent le contexte nourricier, le bain intellectuel et moral à partir duquel les pensées individuelles se développent, tissent leurs petites variations et produisent parfois des innovations majeures. (Lévy, 1995)⁴⁰.

Ce genre de considération présente des acteurs capables de "s'adapter mutuellement à leur mode de rapports quotidiens" (A. Henriot, 1987). Au cours de leur recherche, Mintzberg (1982, 1990, 1994) et de Rosnay (1975) observent les flux susceptibles de contribuer à l'accroissement d'une organisation. Ces flux sont "des sortes de courants continus de travail, d'informations, de décisions, de directives, de relations informelles qui constituent un incessant mouvement" (Aktouf, 1999)⁴¹.

La manière de nous représenter la classe renvoie au phénomène de la complexité. Les critères traditionnels de l'enseignement et de la transmission de la connaissance ne s'appliquent plus, d'autres schémas naissent, ceux de la construction⁴² en collaboration. D'un point de vue pragmatique, le mouvement constructiviste, en éducation, soulève plusieurs interrogations touchant à la structure même des formes sociales de l'apprentissage. Elle réintroduit l'interaction individuelle dans la complexité, elle permet aux nombreuses démarches individuelles, autrefois isolées, de se rencontrer et de s'influencer.

⁴⁰ Lévy, P. (1995) Sur le chemin du virtuel. Dans "la virtualisation de l'intelligence et la constitution du sujet." <http://hypermedia.univ-paris8.fr/pierre/virtuel/virt7.htm#int> page visitée mars 2000.

⁴¹ Pour représenter de manière plus concrète le phénomène de complexité, nous rapportons cette définition de Aktouf à la page 153 de son livre : Le management entre tradition et renouvellement. 1999 Dans cette représentation, nous voyons une superposition des différents flux qui parcourent l'organisation pour lui donner vie : les flux de relations formelles déterminées par les statuts et l'organigramme, les flux de relations informelles naissant spontanément et officieusement entre personnes de différents niveaux et de différentes structures, les flux de travail habituel d'amont en aval dans les diverses unités, les flux de décisions ponctuelles dans et à travers les structures, les flux de relations au sein de comités informels de réalisation de tâches particulières (constellations de travail dans le langage de Mintzberg, les flux de relations avec l'environnement extérieur qui se répercutent dans la vie interne de l'organisation, etc.)

⁴² Le constructivisme propose un nouveau scénario dans lequel le sujet-en-quête-de-connaissance, les choses-à-connaître et le processus de connaître se redéfinissent mutuellement par les nouvelles relations qui s'établissent entre eux. P.27 de Autour de l'idée de science, 1992. M. Larochelle et J. Désautels.

Dans la conception de Dewey, seule la complexité est démocratique. Dewey élabore, dans ses manuels pédagogiques de L'école et la société (1899) et La démocratie en éducation (1916), une nouvelle théorie de la pensée en action. Il exprime l'idée du plaisir dans l'interaction. Lorsque surviennent le doute, le désordre, le chaos (la discontinuité), l'interaction devient alors réflexive, reconstruction de l'interaction et rétablissement d'un nouvel ordre.

Aujourd'hui, en observant l'évolution de la technologie, on doit admettre un monde en mouvement, un monde rempli d'objets caractérisés par les rapports humains qu'exige la collaboration. Dans le monde de l'éducation, la nature démocratique des rapports n'est pas indépendante de la conception de l'élève et de son apport aux changements qui s'opèrent actuellement dans la société et, indubitablement, dans le système même de l'éducation. Dans l'attitude de collaboration, l'enseignant n'est plus le transmetteur de la connaissance; d'ailleurs, si on fait référence à l'ouvrage de Laroche et Désautels (1992) la connaissance, agissant sous des bases constructivistes, ne serait plus transmise, mais fabriquée en contexte. En somme ce que tend à favoriser la collaboration, c'est une réactualisation du savoir grâce aux contributions mutualisées de tous les membres de la classe. Il va de soi, qu'en passant par l'écorchement des traditions, la situation pédagogique peut devenir très bouleversante, elle nécessite davantage le respect de la diversité, des échanges quotidiens et, surtout, l'ouverture à une réorganisation particulière commune, partagée. "La rénovation, dirait Barbier, s'ouvre sur une nécessaire approche multiréférentielle." (1997)⁴³.

⁴³ R. Barbier. L'Approche transversale, l'écoute sensible dans les sciences humaines. Paris, Anthropos. (Économica) 1997. En suivant ce lien, vous trouverez une synthèse de Barbier sur son ouvrage <http://www.fp.univ-paris8.fr/recherches/ATmultireferentia.htm>

2.2.3 Action et intersubjectivité

"L'homme est un nœud de relations, les relations comptent seules pour l'homme" [A. de Saint-Exupéry] Si l'ère de la créativité se répercute à une vitesse fulgurante, affectant toute la chaîne humaine de la vie sociale - l'individu, l'organisation, la région - alors, sommes-nous en train d'inventer une nouvelle société ? [Joël De Rosnay]

Grâce à l'introduction de la complexité, l'action des individus cherche à se transformer, à se connecter et à se démocratiser. La complexité de l'action lie spontanément les humains entre eux et introduit la redéfinition des rapports sociétaux. Ce qui exprime un foisonnement de liens susceptibles de favoriser l'invention d'une relation d'un nouveau type, auquel nous n'hésiterons pas à appliquer le néologisme de René Berger, "inter-acteurs". Il résulte de cette complexité des acteurs pouvant se reconnaître comme des auteurs et des destinataires des connaissances articulées et créées par l'action réciproque (Habermas, 1997). De l'effet dynamique des réciprocités émergent des connaissances, des objets mutualisés, dirait Lévy (1996)⁴⁴.

La connaissance est constitutive de la relation des inter-acteurs. Surgit alors une suite d'effets qui s'enchaînent, de logiques qui s'entrecroisent, de situations qui se transforment, d'acteurs qui s'inventent. Cette promesse de contribution et de progrès est soumise aux autonomies individuelles qui se rencontrent, autrement dit, à l'intersubjectivité. L'intersubjectivité se présente comme la condition de l'acteur capable d'être en même temps destinataire et destinataireur de la connaissance sur laquelle il interagit.

Nous n'avons pas l'intention de lancer le débat entre les conceptions variées sur l'intersubjectivité (Lachière-Rey, 1838⁴⁵, Hegel, 1939 et 1941; Buber, 1969), c'est pourquoi, d'emblée nous proposons la conception de Habermas (1997) qui envisage l'intersubjectivité dans le sens d'une

⁴⁴ Qu'est-ce qu'un objet ? à la p.128 de son livre Qu'est-ce que le virtuel ? Lévy présente les objet d'édification d'une communauté.

⁴⁵ Le site Philagora présente des textes de réflexion sur différents concepts. Il propose quelques pistes de définition sur l'intersubjectivité. <http://www.philagora.net/lac-rev1.htm> Extrait de "Réflexions sur la nature de l'esprit" de P. Lachière-Rey paru en 1965 dans la revue Philosophia

autonomie politique où les sujets peuvent mutuellement se considérer comme des auteurs et des destinataires des connaissances qu'ils articulent et créent eux-mêmes réciproquement. La différence avec la tradition est précisément l'exigence démocratique qui nous interdit désormais de penser la connaissance comme la construction d'un individu seul. La connaissance doit, suivant les propos de Habermas, plutôt être fabriquée dans une visée démocratique, comme le résultat ou l'œuvre de "tous". La connaissance serait donc une construction commune à tous les individus qui créent une situation particulière.

L'intersubjectivité concède à l'humain une infinité de formes cognitives, sociales et affectives qui, à leur tour, définissent la collectivité. Cette capacité suppose une reprise de pouvoir d'action par l'individu, autrefois reconnu cognitivement passif et, il faut bien le dire, isolé. La relation se définit donc par une foule d'actes relationnels dont l'individu peut se servir pour découvrir, interpréter et réorganiser de manière tout à fait originale tous les objets cognitifs qui s'inventent. L'intersubjectivité a pour résultat de mettre au jour les connaissances et les processus dans la foulée des interactions avec les autres et l'environnement technologique. Ce sont des interactions solliciteuses d'un choix continu d'après la compréhension de l'humain à propos des objets qu'il invente et de la réalité qu'il contribue à construire. De cette capacité de relation, naît une infinité de mouvements de l'ordre de l'initiative, du progrès et du respect qui nous fait prendre conscience de l'autre (Ricoeur, 1954)⁴⁶ et non plus de la prédétermination et de l'imitation à tout prix. "Accueillir sans s'approprier constitue la dimension éthique de l'intersubjectivité." (De Praetere, 1999)⁴⁷. L'action intersubjective enrichit la pensée individuelle en situation d'échange, mais elle est aussi pari. "Et dans la notion de pari, il y a conscience de l'incertitude, du risque. (...) La notion de pari doit être généralisée à toute foi, la foi en un monde meilleur, la foi en la fraternité ou en la justice, ainsi qu'à toute décision éthique." (Morin, 1999)⁴⁸.

⁴⁶ P. Ricoeur. "Sympathie et respect, Phénoménologie et éthique de la seconde personne" dans Revue de métaphysique et de morale, oct. - déc. 1954

⁴⁷ T. de Praetere. Chapitre IV du document Internet <http://icampus.ipm.ucl.ac.be/philo/005ch4e.html>
"L'intersubjectivité. La dimension éthique de la reconnaissance d'autrui."

⁴⁸ E. Morin. Chapitre V : Affronter les incertitudes. <http://www.agora21.org/unesco/7savoirs/7savoirs07.html>
Dernière mise à jour 29 octobre 1999. La préface de ce document est signée par le directeur de l'Unesco F. Mayor.

Avec l'avènement de la technologie, l'acteur, possédant un héritage intersubjectif, peut se relier plus facilement aux autres par tout un foisonnement d'interactions extrêmement complexes susceptibles d'entraîner des effets inattendus (A. Bouvier, 1995; A. Giddens, 1987). L'acteur est un être "sensible" (Barbier, 1993)⁴⁹, ce qui veut dire qu'il évolue en relation avec ce qui est dans sa moindre activité quotidienne. À l'intersubjectivité peuvent se greffer toutes les créations de la relation : les individus ne sont plus observés, du point de vue de leurs propres savoirs, construits isolément, indépendamment les uns des autres, seulement en fonction de leurs caractéristiques et de leurs ressources propres, à partir de leurs aptitudes, de leurs capacités, de leurs intérêts. Ils sont ou plutôt ils deviennent des êtres enrichis par leurs activités interdépendantes. Ce collectif humain est complexe, car il est la mise en scène d'acteurs aux démarches autonomes multiples et singulières empreintes de mutualité. Ici, intervient la notion d'*écologie*. On lui greffe le caractère relationnel et la complexité qu'elle suppose, c'est-à-dire les aléas, hasards, initiatives, décisions, imprévus et, finalement, la conscience des dérives et des transformations du savoir qui se crée. En acceptant l'intersubjectivité comme processus réciproque du développement, on ne peut envisager un collectif doté d'une puissance d'appartenance, mais plutôt l'essence d'un développement déterminé par l'infinité des processus articulés conformément à une construction (Depret et Fiske, 1993).

Quand on greffe les technologies nouvelles à l'enseignement et à l'apprentissage, on conçoit un accès à l'Internet qui ne peut que bouleverser les solitudes. L'Internet offre un espace public qui rend vivante l'intersubjectivité. Il contient le déploiement des intelligences face au libre jeu des capacités humaines et de leurs contributions qui se lient, se combinent, s'enchevêtrent, se transforment indubitablement en une forme de devenir collectif.

C'est dans la perspective de repenser l'éducation que l'UNESCO a demandé à Edgar Morin d'exprimer ses idées sur l'essence même de l'éducation du futur dans le contexte de sa vision de " la pensée complexe ".

⁴⁹ Barbier, *L'écoute sensible en approche transversale*, article paru dans la revue *Pratiques de formation/Analyses*, Université Paris 8, Formation Permanente, n° n°25-26, 1993. On retrouve une synthèse à cette adresse : <http://www.fp.univ-paris8.fr/recherches/ecoutesensible2.htm>.

Pour terminer la partie sur le caractère intersubjectif de la situation d'apprentissage créée en collaboration et outillée en technologie, nous proposons un extrait d'un document électronique Intersubjectivité et Internet⁵⁰, d'un auteur inconnu et publié sur le site de Philagora.

L'intersubjectivité vivante est un ruissellement de pensées diverses pour donner un contenu qui serait susceptible d'un progrès. De cette diversité on peut espérer que des convergences émergent et des collaborations s'ébauchent. La réciprocité demeurera la forme que prendra la communication entre une intersubjectivité et une autre ou entre plusieurs intersubjectivités.

2.2.4 Action et métacognition

Si nous voulons des technologies vraiment porteuses de l'action humaine, nous sommes convaincus qu'il ne suffit pas d'installer un ou plusieurs ordinateurs au fond d'une classe et de les utiliser comme fins d'apprentissage. Il s'agit d'adopter une conception provisoire, singulière et évolutive d'un lieu construit par les processus d'apprentissage intersubjectifs. C'est précisément ces processus qui nécessitent une prise de conscience ou si vous voulez, une pensée en action, une action réflexive.

En ce sens, nous pouvons poser comme prise de conscience la connaissance immédiate ou directe de la relation de l'acteur avec son entourage, ainsi que la connaissance réfléchie, mise à distance. Commençons par cette dernière, l'individu réfléchit son action passée, ce qui peut vouloir dire qu'il la communique, l'évalue et se donne des objectifs nouveaux. Pour ce qui est de la connaissance immédiate, la métacognition incite le sujet à réfléchir son action en même temps qu'il la relie à celle des autres. La métacognition le transforme en véritable ethnographe, un ethnographe participant à l'action, capable de prendre du recul pour objectiver, c'est-à-dire pour réfléchir ses actes, afin d'apporter les ajustements nécessaires.

⁵⁰ Joseph. Intersubjectivité et Internet. <http://www.philagora.net/joseph2.htm> Page visitée le 24 juin 2000.

Durant l'interaction, nous sommes habituellement très présents à ce que nous faisons dans "l'ici et maintenant", cependant il arrive que nous éprouvions des difficultés à réfléchir nos actions afin d'y effectuer des changements appropriés. Il s'agit d'être conscients de son répertoire de capacités et de la manière dont il sert ses connaissances. La collaboration considère cette réalité et son mode de structuration comme se fabriquant au sein d'un collectif. L'action réussie par un participant peut être expérimentée par quelqu'un d'autre, si et seulement si un des participants éprouve le sentiment qu'elle en vaut la peine ou l'effort, s'il évalue que cette nouvelle action lui apportera des avantages. Chacune et chacun saisissent les processus comme des possibilités intéressantes de ressourcement de leur propre savoir.

Exister, c'est être en rapport avec son entourage, se projeter vers un ailleurs, vers un avenir et lui donner un sens. Le point de vue du philosophe Sartre et celui du psychosociologue Monteil dans Beauvois et Leyens (1993) nous montrent que pour arriver à cette conscience de soi le sujet devra faire un détour par le monde. Avec la collaboration, ce n'est plus dans la solitude que l'on prend conscience de soi mais au cœur du monde, dans le pouvoir de réciprocité qu'impliquent les relations intersubjectives. Autrement dit, toute réflexion ou conscience de soi est relation à autre chose qu'elle-même, elle est métacognition. Le développement de la capacité de l'élève à prendre conscience et à analyser ses propres stratégies d'apprentissage lorsqu'il interagit avec divers environnements semble être une voie prometteuse à la collaboration.

La collaboration caractérisée par la métacognition s'attache à ce que les jeunes s'engagent à découvrir des processus d'apprentissage et à transformer leur potentiel d'agir sur le monde "en déployant un ensemble ahurissant d'habiletés dans la production et la reproduction de l'interaction" (Giddens, 1987). L'interaction peut s'exprimer en capacités d'apprécier, de comparer, de conclure, de faire contraster, de critiquer, de décrire, de discriminer, d'expliquer, de justifier, d'interpréter à partir du contexte construit par les acteurs mêmes de la situation. L'interaction est également l'expression de la capacité à régler des conflits, à gérer le temps et

l'espace, à être tolérant, persévérant et à communiquer. En un mot, ils deviennent aptes à juger de la valeur de leurs actions. (Schleifer, 1992)⁵¹.

Les interactions mettent en scène l'infinité des intelligences qui se combinent afin de créer une situation particulière (Giddens, 1987 p. 63). L'usage réflexif⁵² et quotidien⁵³ des difficultés liées à l'interaction peut réorganiser la connaissance si on lui adjoint des hypothèses de développement. La réorganisation ouvre sur les processus de la communication.

2.2.5 Action et communication

Comment introduire la communication ? La liberté de parole et d'expression est la base même de toute démocratie. Le Canadien Patrick Wilson, créateur de la série télévisée "The Struggle for Democracy", a fait remarquer : "La démocratie, c'est la communication : des gens parlent entre eux de leurs problèmes communs et élaborent leur destinée commune. Avant que les peuples puissent se gouverner eux-mêmes, ils doivent être libres de s'exprimer." (Publications, 2000)⁵⁴. Dans la nouvelle communication, les acteurs interagissent et se relient entre eux dans des actions mutualisées. La communication s'incarne à travers ces actions interconnectées. L'émergence est complexe et s'exprime en actes oraux ou écrits dans un espace public travaillé en permanence par toutes les forces hétérogènes.

⁵¹ Avant propos de l'ouvrage La formation du jugement. Peut-on apprendre le jugement ? un collectif sous la direction de M. Schleifer. 1992, p. 13

⁵² Pour A. Giddens la réflexivité n'est pas qu'une conscience de soi, elle est une façon spécifiquement humaine de contrôler le flot continu de la vie sociale. La personne se donne des buts, a des raisons de faire ce qu'elle fait et est capable d'exprimer ces raisons discursives si on lui demande (y compris de mentir).

⁵³ Giddens propose un concept central dans la théorie de la structuration celui de "routinisation". La routine est un élément de base de l'activité sociale de tous les jours. Le côté répétitif et récuratif de la routine suppose des propriétés structurées de l'activité sociale constamment recrées à partir des ressources mêmes qui sont constitutives de ces propriétés. La routinisation est essentielle aux mécanisme psychologiques qui assurent le maintien d'un sentiment de confiance dans les activités quotidiennes de la vie sociale.

⁵⁴ U.S. Department of States. International Information Programs. Publications. "What is a Democracy ?" est publié par United States Information Agency. <http://www.usinfo.state.gov/products/pubs/whatsdem>. Page visitée au mois de juin 2000. Canadian Patrick Wilson, creator of the television series The Struggle for Democracy, observes:

Le terme communication, en fonction des auteurs, signifie partage, et par extension *mise en relation*, tandis que chez d'autres, il signifie transmission d'information. Mais toujours s'infiltrer l'action de l'être humain établissant des liaisons avec le monde qui l'entoure. E. Morin, repris par Barbier dans son ouvrage électronique constamment en évolution (dernière lecture en juin 2000), propose la communication comme une force communicante et communiant. L'action intersubjective serait un point central dans tout ce qui touche non seulement le passage de l'information, mais dans ce qui nécessite son partage susceptible d'ouvrir les possibles du développement cognitif. Dans ce partage, il s'agit d'une communication qui transforme l'humain en acteur libre d'expressions langagières et capable de participer à la croissance de sa collectivité en interagissant. L'essence de l'action démocratique est une communication entre les citoyens susceptibles d'assurer la croissance d'une réalité qui les constitue. Avant d'entrer plus loin dans l'action d'une communication complexe, nous vous invitons à parcourir ce bref détour historique.

Nous connaissons tous le modèle classique de la période behavioriste concernant la communication et sa théorie mathématique : S (stimulus) - R (réponse/E (émetteur) - M (message) - Récepteur). Au début des années 60, sous les auspices d'un certain nombre de structures régissant les interactions et les rapports interhumains, quelques perspectives nouvelles de la communication se dessinent, notamment celles de Moscovici (1961)⁵⁵ pour qui les attitudes deviennent la clé de voûte capables d'assurer la communication entre les membres d'une communauté. Les chercheurs de l'École de Palo Alto (Bateson, 1973 et Watzlawick, 1967, 1981) furent les premiers à mettre en évidence la pluralité des niveaux de communication. Un courant plus récent en sociologie (Crozier, 1977 et Dubet, 1994) offre une place centrale d'acteur à l'individu. Selon ces sociologues, l'acteur bénéficie de marges de manœuvre lui offrant des possibilités intéressantes d'accomplissement.

"Democracy is communication: people talking to one another about their common problems and forging a common destiny. Before people can govern themselves, they must be free to express themselves."

⁵⁵ En 1961, S. Moscovici introduit le concept de "représentations sociales" dans les rapports sociaux de l'individu. Les représentations sociales sont un système d'images, d'opinions et de croyances qui oriente la pratique et est influencée par elle. Elles sont un système de valeurs, de notions et de pratiques ayant une double vocation. Tout d'abord, d'instaurer un ordre qui donne aux individus la possibilité de s'orienter dans l'environnement social,

L'acte de communication véhicule, la plupart du temps, des informations cognitives, affectives et sociales, et quelquefois elle arrache des idées et des actions dont l'individu seul ne se savait pas capable. Ce qui fait en sorte que les échanges sont considérés comme des richesses qu'il faut œuvrées pour les prolonger plus loin. La communication s'insère comme une expression personnelle susceptible d'accroître le répertoire de capacités des uns et des autres, à la fois auteurs et destinataires des messages. De ce fait, le processus intersubjectif inhérent à l'acte communicationnel assure la réorganisation de la connaissance initialement mise en circulation dans l'espace public.

Habermas⁵⁶, dans sa théorie de l'agir communicationnel (1987), s'applique à montrer comment la communication entre les individus renvoie à un enjeu humain fondamental : comprendre et se comprendre. À la capacité communicationnelle s'ajoute celle de la compréhension, c'est-à-dire une invention de la pensée sur ce qu'elle n'a pas encore éprouvé. Elle interpelle la compréhension de soi et de l'autre éminemment singulier et intimement lié à une perspective aléatoire de l'environnement qui l'entoure, l'anime, le bouscule, le transforme. La notion d'intercompréhension supporte l'idée de co-construire un espace public fondé sur la collaboration et sur l'émancipation de la connaissance.

La communication repose sur une caractéristique de l'humain étant cette "capacité indéfinie d'être réincarnée et de façon chaque fois historiquement différente, mais substantiellement et essentiellement fondatrice" (Ricoeur, 1996). La communication de Ricoeur (1996) appelle une synthèse de l'hétérogène, elle est un tissu de relations qui habille l'espace. Elle devient une affaire d'identité collective co-construite au travers des échanges. Ensemble, les acteurs prennent conscience d'un processus qui agit sur la mutualité de la connaissance. Nous passons de

matériel et de le dominer. Ensuite d'assurer la communication entre les membres d'une communauté. En 1994, il écrit un ouvrage Psychologie des relations à autrui Paris : Nathan.

⁵⁶ Vous pourrez lire Habermas dans une écriture un peu plus accessible que celle de ses ouvrages complets dans les Cahiers de Philosophie. Hiver 1986-1987 Numéro 3. Habermas. L'activité communicationnelle. Textes de C. Bouchindhomme, J.-M. Ferry, J. Habermas, R. Rochlitz. À cette adresse <http://www.chcz.com/patder/bibhab.htm> . l'école de Francfort propose une bibliographie des œuvres traduites en français de Jürgen Habermas.

l'universel abstrait de l'écriture à un universel concret que nous sommes encore à peine capables de penser (Lévy, 1999)⁵⁷.

L'interconnexion des personnes annonce la venue de nouvelles formes du travail (Martin, 1999)⁵⁸. Avec l'arrivée massive des technologies de l'information et de la communication, peut exister un rapport entre l'auteur et un "public temporellement ouvert et indéfini" (Ricoeur, 1996)⁵⁹. Au cours de ces rapports, il y a une fabrication de connaissances sur lesquelles chacun et chacune peuvent interagir pour recréer une situation. Ces transformations sauront peut-être mieux traduire la complexité qui tisse une organisation en autant qu'elle puisse placer l'humain et toutes ses dimensions au centre des finalités.

Cela nous amène à penser qu'il ne faut pas négliger les risques d'isolement et d'asocialité des élèves qui pourraient paradoxalement se trouver accrus si l'école ne fait qu'adapter les technologies de l'information et de la communication à ses formes traditionnelles d'acquisition de connaissances. Les mutations attendues dans la formation se feront dans la mesure où elles émergeront à travers les êtres humains constituant cette réalité. La structure démocratique doit contenir le fond de "mémoire" d'un chacun sur lequel se construisent les connaissances sur lesquelles il est possible de progresser. Dans une optique de relation, les membres de la classe ne sont plus les usagers de naguère, passifs utilisateurs de connaissances transmises par les enseignants. Ils sont des êtres capables de réciprocité et de communication, potentiellement créateurs dans des temps et des espaces variés.

Ainsi, avec l'explosion des réseaux apparaît une nouvelle classe de citoyens : celle qui accepte de participer à l'édification de son espace social et cognitif. Le document Politique québécoise sur

⁵⁷ P. Lévy. Extrait de la conférence d'ouverture sous le thème : "La culture à l'heure de la mondialisation et des réseaux". Deuxième rencontre francophone. Nouvelles technologies et institutions muséales du 15 au 17 septembre 1999 à Montréal. Vous trouverez le texte complet de sa conférence "Le réseau et la montée de la noosphère" <http://www.unites.ugam.ca/Rencontres/montreal/levy.html>

⁵⁸ R. Martin. Page visitée le 3 juillet 1999. Travail en réseau et intelligence économique. <http://www.info.unicaen.fr/bnum/jelec/Solaris/d05/Scisse.html#RTFToC8>

⁵⁹ Entretien avec P. Ricoeur. Arts, langage et herméneutique esthétique. Propos recueillis J.-M. Brohm et M. Uhl. 20 septembre 1996, à Paris. <http://www.philagora.net/ricoeur.htm>

l'autoroute de l'information : Agir autrement (1998)⁶⁰ marque l'importance de l'appropriation du travail en réseau parce qu'il est considéré comme l'avenir des travailleurs. En outre, le texte exprime l'idée que les élèves du Québec n'acquerront les compétences voulues en matière de technologies que s'ils adoptent cette culture "de réseau".

Le réseau fait d'abord référence au réseau de l'Internet capable d'attraper l'information et susceptible de l'emmagasiner et de l'échanger. Ce réseau est défini en terme de fréquence des contributions et des passages. Il ne devient existant que lorsqu'il est activé par ses usagers. Le réseau transforme la relation au temps et à l'espace. En ce sens, il assure l'accès à l'information en tous temps et en tous lieux ainsi qu'une connexion immédiate. Le réseau offre d'autres caractéristiques : il est non hiérarchique, il est un endroit où l'interaction est fortement soulignée et où les contributions des acteurs sont dépendantes de leur action dans "l'ici et maintenant". Le réseau est une substance dont l'essence se manifeste par un ensemble d'actions conjointes. Les acteurs fabricants des réseaux "mettent les yeux et les mains dans la substance palpitante de nos [leurs] êtres" (Valéry)⁶¹. Par conséquent, le réseau est sans cesse modifié, formé, déformé et reformé par la multiplicité et l'hétérogénéité.

L'attitude de collaboration conçoit des situations d'apprentissage et d'enseignement organisées en réseaux plutôt qu'en pyramides de pouvoirs, en cellules interdépendantes plutôt qu'en engrenages hiérarchiques, au sein d'un "écosystème informationnel" (De Rosnay, 1996)⁶² plutôt que par filières industrielles linéaires et isolées. Le réseau présenté comme une substance réifiée, un espace fabriqué par les inter-co-trans-actions des acteurs, est plus que convivialité, accessibilité et flexibilité; il est solidarité, diversité, hétérogénéité, liberté et pérennité. En ce sens, il est le facteur essentiel à l'émergence de la communauté dont nous allons maintenant brosser les grandes lignes.

⁶⁰ Gouvernement du Québec. Politique québécoise de l'autoroute de l'information : Agir autrement. 1998
http://www.autoroute.gouv.qc.ca/politique/str_pol.html

⁶¹ Dans le Petit Robert : II. 1° Philo. (...) 2° (XV^e substance, XIII^e). Substance matérielle. V. Matière. La substance même des objets. Substance organique, vivante. Les chirurgiens "mettent les yeux et les mains dans la substance palpitante de nos êtres" (Valéry).

⁶² http://www.monde-diplomatique.fr/1996/08/DE_ROSNAY/5801.html

2.3 L'OBJET D'INVESTIGATION : LA COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE

L'espace n'est pas une dimension vide le long de laquelle ces groupes se structurent : il faut plutôt l'examiner à partir de sa mise en jeu dans la constitution des systèmes d'interaction. [Giddens, 1987 : 434]

Nous disposons désormais de concepts capteurs de l'essence hétérogène de la collaboration : l'acteur et la complexité, l'action et l'intersubjectivité, l'action et la métacognition, l'action et la communication. Le phénomène réseau, quant à lui, engage peu à peu l'individu dans une sorte d'espace démocratique bricolé par la conjonction des idées et des accomplissements.

Dans une perspective de complexité et probablement à l'encontre d'une tradition éducative tendant à associer l'apprentissage à l'uniformité, l'étude partira de l'observation des actions réciproques assurées par l'attitude de collaboration de tous les acteurs (incluant celles de l'enseignante) d'une classe déterminée.

La recherche dispose alors d'un fond collectif capable d'accueillir tout une gamme de combinaisons et d'innovations possibles. Se dévoile alors une singularité sous la forme d'une communauté dont nous allons maintenant préciser, quoique brièvement, l'historique de ses orientations conceptuelles.

2.3.1 Qu'est-ce qu'une communauté ?

Bausinger en posant la question *Qu'est-ce qu'une communauté ?* nous a entraînés dans la construction du concept à partir d'Aristote. Cependant, le concept de communauté a fait son entrée dans le vocabulaire sociologique avec l'œuvre de F. Tönnies (1887) nourrie des Durkheim pour l'idée de conscience collective (1893, 1897), de Weber pour l'analyse des activités sociales

(1971), Simmel pour la microsociologie (Dans B. Vallade, 1996). Hegel a voulu concilier la liberté individuelle et la communauté en construisant les instruments de cette conciliation : "Il a compris qu'il fallait à la fois prendre en compte la sphère des intérêts individuels et de l'échange marchand pour fonder la société politique" (Méda, 1995, p. 279). Ainsi, au fil de sa construction, le terme communauté a été appliqué au domaine éducatif. D'abord, pour désigner l'ensemble des personnes et des groupes, dans et hors les établissements scolaires, concernés par l'action éducative. Puis, sous l'influence des travaux de Park et de Parsons, les communautés sont définies par Bott (1957) comme des réseaux de relations et par Sanders (1992) comme des systèmes sociaux. Les Temps modernes s'appuyant sur la découverte de la liberté de l'individu revendiquent le caractère pluriel de la communauté et refusent l'idée qui réduit tous les humains à l'uniformité.

Méda (1995) aborde le concept de société pour nous guider dans sa conception de la communauté. Sous des visions historiquement antagonistes, la société signifie soit une simple agrégation d'individus, soit une communauté dans laquelle le tout prime sur les parties. La première, issue du XVIII^e siècle, concerne l'économie obligeant les individus à vivre ensemble; la deuxième rappelle la communauté politique, donc bien social et fins communs à l'ensemble des individus. Alors que les traditions anglo-saxonnes concernent une conception de l'association, "d'une société d'individus libres et égaux, liés par l'échange marchand, régie par l'économie et laissant se développer les inégalités" (Méda, 1995 p.270), les traditions allemandes, quant à elles, s'attachent à réintégrer l'individu dans la communauté politique, dès lors fondée sur d'autres bases qui ne soient ni celles de la simple présence des individus ni celles de l'appartenance à un ordre extérieur. La politique et l'économie sont deux principes d'ordre interreliés dans la réinvention de la communauté d'apprentissage.

Le défi actuel de la communauté est de protéger contre une remise en cause de la liberté individuelle tout en augmentant le lien social et culturel. Avant même d'être un régulateur de croissance, la communauté a pour tâche la réactualisation des objets créés lors des rapports établis par ses membres. L'anthropologie écologique, étudiant la relation entre la communauté et l'individu, s'intéresse au rôle d'acteur et met l'accent sur les processus de prises de décisions à

l'oeuvre dans les choix qu'expriment les individus (Hunn,1989 dans Lévesque, 1996)⁶³. Elle considère les processus interactionnels inséparables de l'émergence des objets cognitifs, affectifs et sociaux. Nécessairement, la communauté introduit dans l'attitude de collaboration la dimension historique nécessaire au développement et à la croissance.

Ce bref détour aux études récentes en anthropologie s'impose de manière à renforcer l'idée que les interrelations fabriquent la communauté qui, à son tour, rétroagit sur les acteurs. Les objets cognitifs, sociaux et affectifs mis en circulation par les acteurs se combinent, s'enchevêtrent et s'entre-nourrissent de rapports de réciprocité. Seule une attitude collaborative tissée jour après jour est susceptible de rendre singulière et évolutive la communauté. Les possibilités infinies de la nouvelle démocratie fonde "la multicitoyenneté des individus, c'est-à-dire leur manière diversifiée d'être citoyen et d'avoir une identité dans cette communauté". (Méda, 1995 p.280) .

Toute communauté signifie la collaboration entre les acteurs. Cette attitude ouvre à l'hétérogène, accueille la diversité, supporte des rapports de plus en plus diversifiés et étendus. L'espace n'est pas seulement un lieu qu'il convient de démocratiser, mais il devient une démocratie à mettre en marche dont le principal projet sera d'aboutir à l'élaboration de la mise en réseau de ses membres qui inventent et renouvellent l'espace qu'ils occupent. Un modèle de communauté, si elle souhaite se réorganiser elle-même et a fortiori se développer, doit posséder, du moins implicitement, une structure, un fondement ou un principe directeur. Dans notre étude, notre communauté sera donc axée sur un objet qui ne pourra que solliciter conjointement tous les acteurs potentiels et, devrions-nous dire, tout le potentiel des acteurs.

2.3.2 La communauté d'apprentissage

Dans cette partie, nous allons nous intéresser à la caractéristique de notre communauté qui, premièrement, "se présente comme une *organisation* (si embryonnaire soit-elle) et un ensemble

⁶³ C. Lévesque de l'INRS-culture et société a fait paraître un article "La nature culturelle. Trajectoires de l'anthropologie écologique contemporaine". Dans *Anthropologie et société*. 1996 Volume 20 no.3 *Anthropologie écologique*. <http://www.fss.ulaval.ca/ant/1996-3-presentation.html>

de *processus* soutenus et stimulés par diverses activités." (Tact). L'organisation de notre communauté est axée sur l'apprentissage. Ce type de communauté s'est surtout fait connaître par le premier ouvrage de Senge, La cinquième discipline. L'art et la manière des organisations qui apprennent (1994).

En termes généraux, une organisation axée sur l'apprentissage, c'est "celle qui cherche à créer son propre avenir; qui admet que l'apprentissage est un processus continu et créateur pour ses membres et qui se développe, s'adapte et se transforme en réponse aux besoins et aux aspirations des gens qui en font partie et qui sont à l'extérieur" (Navran Associates, 1993). Selon la description de David Garvin, une organisation axée sur l'apprentissage, c'est "une organisation qui est habile à créer, à acquérir et à transférer des connaissances ainsi qu'à modifier son comportement de manière à refléter leurs nouvelles connaissances et leur réflexion stratégique" (David Garvin, Harvard Business School, 1993). (Lawrence, 1998 http://www.psc-fp.gc.ca/prch/rd/pdr/docs/lrn_orgf.htm)

Pour Senge (1994), l'apprentissage véritable ne se limite pas à l'acquisition de ce qui est simplement nécessaire pour survivre, c'est-à-dire l'apprentissage adaptatif, mais contient également l'apprentissage génératif, soit l'apprentissage qui s'accroît, s'enrichit et se développe continuellement. L'acte d'apprentissage implique un acteur en devenir en même temps que l'espace qu'il invente. L'acteur exprime une forte implication dans la mesure où l'action d'apprendre résulte de ses choix et d'une organisation sur laquelle il a du pouvoir. Cette conception de l'apprentissage ouvre la voie à la connaissance quotidienne d'emblée un monde intersubjectif et culturel qui n'est pas seulement celui d'un apprenant mais celui d'un ensemble d'apprenants. Elle exprime les possibles entre des personnes éprouvant le désir d'apprendre et de s'apprendre les uns des autres. La communauté se constitue de significations qui se sont sédimentées à travers la singularité des processus.

Aux États-Unis et au Canada anglais, de nombreux chercheurs ont concentré leurs efforts de recherche autour de la conceptualisation de ces nouvelles communautés. Pour n'en nommer que quelques-unes : Lipman (1988) offre une communauté de recherche (Community of Inquiry). Lave et Wenger (1991) suggèrent une communauté de pratique (Community of Practice). Barab et Duffy (1999) défendent un concept plutôt difficile à traduire en français learning-as-participating-in-community approach, le concept fait référence à une écologie de l'apprentissage.

Brown et Campione (1993, 1994) proposent les notions de communauté d'apprenants (Community of Learners) et de connaissance distribuée. Scardamalia et Bereiter (1994) évoquent la communauté d'apprentissage (Learning Community), Hewitt, Brett et Scardamalia (1995) utilisent les écoles de la pensée (School for Thought) et à chacune est associée la notion de co-construction de connaissance (Knowledge Building Community). Plusieurs de ces communautés utilisent les ordinateurs comme outils capables de solliciter une attitude de collaboration et l'enrichissement de la connaissance. Tous les travaux de Brown, Campione, Scardamalia et Bereiter s'attachent à montrer comment les technologies dans les classes peuvent devenir "a means of enhancing their [i.e., the students] thinking."

Dans ces études sur les communautés d'apprentissage, les technologies de l'information et de la communication soutiennent les actions interpersonnelles sous l'éclairage du principe de reconstruction cognitive. Apprendre pose donc le problème non seulement de la réussite immédiate de l'interaction, par exemple : la maîtrise des outils technologiques (de premier niveau), mais celle des usages dans le processus de l'échange (deuxième niveau) et de celle du dépassement, d'une réactualisation vers un autre ordre, plus complexe, de connaissance partagée (troisième niveau). Il ne s'agit plus de penser "les technologies et les réseaux en terme d'impact et d'enjeu, mais en terme d'innovation d'usages, d'appropriation et d'actualisation des potentialités humaines" (Harvey, 1997)⁶⁴. Le processus d'apprentissage d'une communauté implique un être pensant et agissant, c'est-à-dire un être capable de décider et de créer du sens avec les autres.

2.3.3 Communauté d'apprentissage particulière

Dans notre contexte plus spécifique, l'idée de communauté nous amène à faire le pari que, lorsqu'on crée des conditions, tous les jeunes décrocheurs et l'enseignante que je suis pouvons participer à ce qui *se passe là*. L'interconnexion des potentialités humaines serait orientée par une

⁶⁴ P.L. Harvey, op.cit, 1997. La montée du communautarisme
http://www.cybersciences.com/Cyber/1.0/1_29_112.hum

forme singulière de la loi de la relation intervenant dès que des êtres humains différents interagissent dans un espace public qu'ils contribuent à co-construire.

Sans anticiper sur le développement d'une classe de jeunes décrocheurs, mentionnons que l'attitude de collaboration contient une curiosité accrue et une joie de la découverte jugées essentielles dans l'acte de connaître. Se superpose alors le principe de relation entre des "soi-même" se rapportant à divers environnements lors d'une infinité d'inter-trans-co actions. La communauté d'apprentissage met en prospective l'interdépendance des actions dans une réactualisation de l'être.

La place de l'élève dans l'apprentissage est le point de départ d'une telle conception du développement de l'être, elle remet nécessairement en cause la forme des échanges dans la classe ainsi que la place de l'enseignant. Écrire, parler, penser, créer, savoir, agir, réfléchir, transformer, changer, renouveler, apprendre, ne sont-ce là des interactions pouvant être esquissées par tous les membres d'une communauté ? D'ores et déjà nous esquissons, pour notre communauté, l'idée d'une compréhension partagée (Shared Understanding, de Hunt, document en ligne disponible en mai 2000 <http://www.dgp.toronto.edu/people/WilliamHunt/qualifier.html>).

La communauté encourage l'interaction socioculturelle de l'apprentissage. Ce genre d'interaction assure la mise en œuvre et l'éventuelle remise en questions de ses connaissances et compétences de tous les acteurs d'une réalité sociale. La communauté sous-tend l'idée d'une construction quotidienne nécessitant une réorganisation continue de l'hétérogénéité des points de vue sur la connaissance. Elle sera empreinte d'actions situées "au sein de processus sociaux et culturels qui déterminent des constructions identitaires inévitablement négociées" (Tact)⁶⁵ par lesquelles l'individu génère une multitude d'apprentissages. Rappelons que "situé" signifie "co-déterminé par les attributs du contexte en liaison avec les attributs des personnes impliquées" (Young, Nastasi et Braunhardt, 1996 p. 121).

⁶⁵ <http://www.tact.fse.ulaval.ca/ang/html/cp/edu.htm>

La connaissance construite au cours des interactions est susceptible de rendre l'acteur sensible à *ce qui se passe là*. Le processus implique une capacité de comprendre. Comprendre signifie "appréhender ensemble, *com-prehendere*, saisir ensemble"(...) Toujours intersubjective, la compréhension nécessite ouverture, sympathie, générosité." (E.Morin, 1999) ⁶⁶. Derrière la collaboration on sent la force de l'évolution, elle est articulée par des actes de penser, de faire, de dire et d'inventer de nature démocratique. La communauté envisage l'expression d'une participation citoyenne des identités. Dès lors, il ne s'agit plus d'esprit d'appartenance, mais de processus co-construits par l'ensemble des acteurs qui participent à la création de la communauté qui les habite et les transforme.

La communauté rend aux acteurs leur capacité à s'inscrire dans la communication transformante. Une des particularités de la communauté d'apprentissage vient du fait qu'elle se réactualise par les actions hétérogènes en affirmant sa singularité. La communauté s'ouvre sur la reconstitution d'une organisation horizontale, à partir d'initiatives multiples de tous ses membres qui peuvent "rénewer l'approche de la place de chacun et de chacune dans l'organisation." (Lavigne, 1999 p.165)⁶⁷. La communauté établit sa singularité de par là-même l'ensemble des interconnexions. La singularité est l'idée centrale d'une communauté d'apprentissage, elle contient le sentiment de pouvoir établir un lien social qui, en démocratie n'est pas donné mais co-construit.

2.3.4 Qu'est-ce qui peut supporter une communauté d'apprentissage ?

Alors que la complexité semble intégrer le désordre, la communauté s'attache à la reconstruction d'un ordre dynamique et tout à fait singulier. Étudier une communauté, c'est observer cet enchaînement particulier : organisation, désorganisation, réorganisation.

⁶⁶ "Enseigner la compréhension" le chapitre VI Des sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur. <http://www.agora21.org/unesco/7savoirs/index.html> Page mise à jour le 29/10/99.

⁶⁷ J.L. Laville, 1999. Une troisième voie pour le travail, p. 165

Dans la communauté d'apprentissage, il ne s'agit pas de gestion sous la vision taylorienne ou sous celle du résultat pour lesquelles la supervision, la vérification et le contrôle mesurent la capacité de l'enseignante ou de l'enseignant à se faire obéir par son aptitude au commandement. Répétons que ce genre de gestion ne fait que réduire l'élève en une sorte d'instrument passif, du moins dans le moment, dont on ne sollicite rien d'autre que l'exécution stricte et diligente de ce qu'on lui demande à la cadence fixée. Il ne s'agit pas de manipuler et de modifier les perceptions, les convictions et les attitudes des élèves pour les canaliser dans le sens souhaité par l'enseignant ou le milieu scolaire. Il ne s'agit pas de croire en des élèves imprégnés de comportements homogènes, porteurs de mêmes intelligences et guidés par les seules valeurs institutionnelles. Il ne s'agit pas de s'accrocher à des traditions d'apprentissage obsolètes et, sous ce prétexte, refuser aux élèves une forme de partage des ressources. Il ne s'agit pas d'avoir une confiance illimitée aux technologies surtout quand elles sont considérées comme fins et non comme moyens à l'apprentissage. Il ne s'agit pas d'une adhésion spontanée aux doctrines du changement, d'une installation du laisser-faire ou de la suppression des contraintes sociales qui entravent la liberté. Il ne s'agit pas d'élèves maintenus en situation de stricte obéissance et de soumission. Il ne s'agit surtout pas de discréditer la collaboration en mettant la faute sur l'élève qui n'est pas intéressé à, ne veut pas ou ne peut pas participer. L'enseignant, pris dans la logique communautaire axée sur l'apprentissage, s'institue et se considère comme un des acteurs de la réalité sociale. Il peut donc observer sa propre attitude, à savoir comprendre plutôt que contrôler, s'exposer plutôt que s'imposer, mettre en cause ses pratiques et celles des élèves, établir la liaison entre un savoir en contexte et un savoir théorique. La communauté revendique une relation pédagogique différente (Hess et Weigand, 1994), une construction basée sur la communication, l'ouverture, l'entraide et le respect.

La communauté se fonde sur le caractère relationnel du vivre ensemble. Après avoir connu le désordre de la complexité, la communauté renvoie à la réciprocité des interactions pour faire du "autrement". Elle s'attache à former des citoyens à part entière, elle en fait une de ses priorités. Les élèves apportent un souffle nouveau aux pratiques éducatives, ils deviennent le moteur de l'édification de la communauté d'apprentissage.

Comme le souligne le sénateur du Rhône (Trégouët, 1998)⁶⁸ : Les réseaux ne doivent pas servir à renforcer la pyramide sociale. Nous devons prendre conscience que les règles du jeu politique changent grâce à l'Internet. Il faut entrer dans ce monde-là. Le citoyen doit redevenir le personnage central de l'État, et la société se réorganiser autour de lui.

L'exercice de la citoyenneté consiste notamment en la possibilité pour chacun de ses membres de prendre part à l'organisation de la Cité (Méda, 1995). Si l'expression citoyenne peut être initiée par l'école, elle doit être soutenue par des conditions: les pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage ont à évoluer pour se placer à la fois comme observateur et co-créateur du contexte, comme accompagnateur des capacités de réseau.

La communauté s'appuie sur la complexité. Morin a été invité par l'UNESCO à exprimer ses idées sur l'essence de l'éducation du futur dans la perspective de sa vision de la complexité. Du document publié à cette adresse <http://www.agora21.org/unesco/7savoirs/7savoirs01.html>, nous vous proposons un des principes du deuxième chapitre consacrés à la "connaissance pertinente" : le contexte.

Morin cite Bastien: L'évolution cognitive ne va pas vers la mise en place de connaissances de plus en plus abstraites mais, à l'inverse, vers leur mise en contexte" -laquelle détermine les conditions de leur insertion et les limites de leur validité.(...) La contextualisation est une condition essentielle de l'efficacité du fonctionnement cognitif.

La communauté s'inscrit dans une continuité de démarches dont l'exigence fondamentale est de toujours contextualiser les savoirs⁶⁹ ce qui a, par là, un caractère fondamentalement dialogique.

⁶⁸ R. Trégouët. L'État doit rendre l'information accessible à tous. <http://www.isoc.asso.fr/AUTRANS98/tregt.htm> 1998.

⁶⁹ E. Morin, dans ses textes sur les 7 savoirs, exprime en ces mots ce qu'est notre aptitude à organiser la connaissance : *La connaissance des problèmes clés du monde, des informations clés concernant ce monde, si aléatoire et difficile soit-elle, doit être tentée sous peine d'infirmité cognitive. Et cela d'autant plus que le contexte, aujourd'hui, de toute connaissance politique, économique, anthropologique, écologique... est le monde lui-même. L'ère planétaire nécessite de tout situer dans le contexte et le complexe planétaire. La connaissance du monde en tant que monde devient nécessité à la fois intellectuelle et vitale. C'est le problème universel pour tout citoyen du nouveau millénaire : comment acquérir l'accès aux informations sur le monde et comment acquérir la possibilité de les articuler et de les organiser ? Comment percevoir et concevoir le Contexte, le Global (la relation tout/parties), le Multidimensionnel, le Complexe ? Pour articuler et organiser les connaissances, et par là reconnaître et connaître les problèmes du monde, il faut une réforme de pensée. Or, cette réforme est paradigmatique et non pas*

La forme communautaire se construit suivant la dynamique des rapports à l'entrecroisement de l'expression de l'expérience et de son enrichissement.

Dans le "jardin wébérien" (Aktouf, 1999), la communauté cueille ce qui lui apparaît nécessaire pour compléter ce rapport aux autres : la compréhension ou plutôt l'intercompréhension, c'est-à-dire la capacité d'interpréter ou de saisir réciproquement ce que ses membres n'ont jamais éprouvé. Ils ne sont pas exempts de présuppositions, de théories préétablies ou de valeurs, mais ils ont une attitude critique vis-à-vis l'exposition des contributions.

La communauté est singulière. Elle n'admet pas de façons prédéterminées, limitées, codées, prescrites, rigides de s'exprimer et de répondre à l'environnement. Elle admet des actions plus autonomes, plus "déviantes", capables de renouvellement. La communauté offre un caractère de singularité qui dépend de ses membres. La communauté se forge en même temps que ses membres et ce n'est pas nécessairement sans difficultés. Godet (1994)⁷⁰ en s'interrogeant sur le changement, le partage et la reconstruction du travail dans une communauté, affirme que "les causes des difficultés sont d'abord internes. Un territoire crée le développement par sa propre dynamique: ce ne sont pas les infrastructures ou les aides qui font le développement, au mieux elles l'accompagnent." En somme, la communauté intègre réciproquement sa propre démarche en la réfléchissant, en l'évaluant et en lui redonnant du souffle si nécessaire.

La communauté fait référence au renouvellement d'une conception de l'apprentissage. Les fondements constructivistes de la communauté rompent radicalement avec la vision traditionnelle en semant le doute sur les bases mêmes des relations que les individus entretiennent avec le savoir. La conception de connaître ne résulte plus d'une conception d'élèves réceptacles susceptibles d'être remplis de connaissances agréées par le programme d'études pour passer à un autre niveau (Désautels et Larochelle, 1992), mais laisse deviner des rapports entretenus avec les

programmation : c'est la question fondamentale pour l'éducation, car elle concerne notre aptitude à organiser la connaissance. <http://www.agora21.org/unesco/7savoirs/7savoirs04.html>

⁷⁰ M. Godet est professeur au Centre national des arts et métiers, il est l'auteur de «le Grand Mensonge: l'emploi est mort, vive l'activité!», Fixot, 1994. Il a écrit un article sur le Net Enquête sur le travail : Changer, partager, reconstruire ? <http://www.liberation.com/quotidien/debats/avril97/godet1504.html>

autres au cours desquels sont mises en circulation les connaissances et les compétences de tout un chacun. Ces composantes sont réorganisées, transformées et enrichies par l'ensemble des participants.

La communauté d'apprentissage a pour approche de s'associer les différentes formes de l'attitude de collaboration. Entre autres, elle encourage le travail en équipe de différentes tailles. Convaincue qu'une démarche interpersonnelle n'est possible qu'à travers de véritables dialogues et de véritables rencontres, la communauté ne se limite pas qu'à la seule participation des enseignantes et des enseignants, mais elle vise à ce que l'espace se constitue par les contributions et les rencontres de plus en plus élargies, elle exige une expérience de réciprocité entre les mondes de l'enseignement et de l'apprentissage. Il s'agit d'une orientation donnée par les interrelations dans des situations propices à un minimum de règles à donner et à un maximum d'auto-organisation.

La communauté d'apprentissage propose le projet comme processus de travail. Il convient de prévoir des structures de fonctionnement susceptibles de présenter des temps et des étapes⁷¹ dans le processus. Aktouf (1995) s'intéresse à la culture du projet, au développement, au management, aux activités de parole dans les organisations, à la méthodologie et à la pédagogie. Son ouvrage Le management de la tradition au renouvellement (1995) propose des voies d'accès à une gestion renouvelée et attire l'attention sur la complexité, la collaboration, l'humain, partenaire et acteur intéressé et actif. La forme de travail retenue n'est qu'une structure pouvant assurer la mise en œuvre de capacités de participation à la réalité sociale, elle peut être constamment révisée et corrigée. (Aktouf, 1995) C'est d'abord une forme de travail qui tient compte du "quoi" faire et "pourquoi" donc nécessairement en quoi et à qui ça sera utile, qui questionne les moyens, les ressources, les formes sociales⁷², la durée, les tâches et les buts d'apprentissage. La phase dite

⁷¹ Nous avons introduit en cette année 2000 une démarche du projet avec des élèves de troisième secondaire à Protic. Elle comporte les trois temps tels que suggérés par la plupart des études sur le sujet. Elle propose des séquences pour chacun des temps, et chacune des séquences prévoit des points d'information qui pourraient nous aider à prendre conscience des états d'avancement, des écarts, des changements.
http://www.protic.net/profs/menardl/3hydro/energie_scenario.htm

⁷² On entend par forme sociale de l'apprentissage : le travail individuel, en équipe, en petit groupe, en grand groupe, avec ou sans l'enseignant.

opérationnelle pourra indiquer des séquences concrètes des processus ou des réalisations quotidiennes. Pour en arriver à la mise au point d'un plan opérationnel Aktouf (1995) propose des séquences : la hiérarchie des objectifs, la répartition des responsabilités ou des tâches, la nature des liens d'interdépendance entre les activités.

Une des idées-forces de la communauté est l'autonomie. Les élèves doivent acquérir progressivement leur autonomie, donner sens à leurs projets d'études et de vie.⁷³ Ce qui veut dire que l'école doit leur permettre de franchir ce cap le mieux possible en leur offrant l'occasion de découvrir et de développer des attitudes, des savoir-être et des savoir-devenir. Cette forme du projet de développement lié aux caractères de la collaboration mène à un choix individuel métamorphosé par les processus collectifs de formation et d'appréciation. L'option collective engage les choix personnels dans la réactualisation de l'être et du devenir, tandis que l'option autonome considère l'apprenant capable de choix, de jugement et de développement.

La communauté d'apprentissage est une société en réseau (Castells, 1998). Elle permet à tous les élèves de participer à la gestion, à la conception, à la recherche ou à l'innovation et de collaborer à l'amélioration de leur espace public. Le principe communautaire accepte plus d'hétérogénéité, de singularité, de compétences, d'initiatives, de création et d'innovation que ce n'est généralement le cas dans les classes traditionnelles. Elle remet en question les traditions et soutient que les difficultés qu'auront ceux qui se positionnent en "chef" des lieux vient du fait que leur pouvoir de contrôle est remis en cause par les réseaux. Il s'agit de reconstruire autrement le procès de l'apprentissage dorénavant entretenu par les interactions de chacun et de chacune. C'est donc un processus qui nécessite du temps et des transformations qu'il n'est pas aisé de poser en actes relationnels⁷⁴ du jour au lendemain.

⁷³ Pour donner un sens au projet éducatif, un mémoire a été présenté par l'Ordre professionnel des conseillers et conseillères en orientation du Québec aux États généraux sur l'éducation en août 1995. Miser sur l'orientation : Donner un sens au projet éducatif. Ce livre présente le cadre théorique de l'école orientante et explique clairement comment se fait la construction de l'identité des jeunes, quelles interventions y concourent. Il propose une vision claire de l'école orientante, en présente les divers éléments dans un tout cohérent, situe le rôle des différents intervenants tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école et fait état des conditions facilitant sa mise en oeuvre. <http://www.orientation.qc.ca/public/ecole.html>

⁷⁴ Aktouf signale les facteurs qui ont été, à l'origine de la Révolution industrielle, les plus déterminants sur la dépossession de l'acte même du travail par le travailleur. Il nous convie à ne pas confondre division sociale et

La communauté d'apprentissage, si elle cherche à encourager les formes réseaux du travail dans le quotidien des apprentissages, vise aussi à étirer ses frontières et à entrer en relation avec d'autres membres, d'autres communautés. S'il existe une communauté, c'est bien une communauté dans un réseau de communautés. La conception même de communauté, tout comme celle de société, se diversifie, se multiplie, se pluralise et exige un vivre-ensemble actualisant des pratiques qui s'entrechoquent, se combinent et s'entremêlent. Dans un tel contexte, la légitimité de l'action communautaire ne vient plus *d'en haut*, mais elle se conquiert dans l'action sur le terrain, au sein des pratiques construites, voire reconstruites, par ses membres. Le cyberspace est un lieu d'occasions pour se rencontrer et créer du nouveau. Le cyberspace remplace-t-il le contact humain direct ? Non, bien au contraire ! Il ouvre aux pratiques réseaux complexes, celles qui laissent surgir des styles de connaissances variés et des compétences nouvelles. Telle que nous l'avons amené précédemment, l'expérience du réseau augmente en général les relations de toute nature et les contacts directs avec les autres. La communauté, si elle veut exister et évoluer en tant qu'entités autonomes sans être sous l'influence prépondérante d'un mouvement idéologique d'un seul "chef", ou sans crainte de l'assimilation à un système, doit avoir la responsabilité de développer ses propres modes d'expression. La construction d'une communauté se tourne vers l'avenir. Avec l'avènement des technologies et la mise en oeuvre d'une attitude de collaboration, la communauté va nécessairement à l'encontre des traditions, c'est le moment où jamais aux acteurs de collaborer pour recréer des situations éducatives.

division technique. La première normale, naturelle et universelle consiste en une répartition de corps de métiers différents dans toute société. La seconde est artificielle et propre au monde industriel par l'éclatement du travail en sous-tâches insignifiantes. Cette division du travail a une conséquence sur l'acte de travail et des retombées sur le travailleur. Ce qui signifie coupure, séparation, rapport d'étrangeté à soi. Aktouf en reprenant Marx identifie quatre coupures déterminantes qui ont amené l'être humain à être "étranger à lui-même" : les coupures opérées entre le travailleur et le produit (commercialisation par intermédiaires), entre le travailleur et l'acte de travail (imposition des façons de faire), entre le travailleur et la nature (fatigue, rythme personnel, morphologie, etc.) et le travailleur et le possédant-employeur (ne pas savoir dans quel but, ni pourquoi, ni pour qui on fait devient démotivant). Aktouf (1999, chapitre 13)

2.3.5 Communauté d'apprentissage et technologie

Quel est l'apport de la technologie dans les processus d'apprentissage ? Les études récentes en anthropologie attirent l'attention sur les faits technologiques dans la société, c'est-à-dire comment l'intégration des nouvelles technologies prend place à l'intérieur des pratiques culturelles. "Nous vivons dans un monde de l'information et de la communication où les technologies nous renvoient, en miroir, des images de nous-mêmes et des autres". (Notat dans Wieviorka, 1998). Dans la communauté, la technologie supporte l'étendue des processus d'apprentissage et d'enseignement. La communauté se construit en même temps que les acteurs développent compétences et connaissances. Le projet communautaire assure aux citoyens "de conjuguer leurs imaginations et leurs intelligences au service du développement et de l'émancipation des personnes". (Lévy, 1997 p.255). Les membres de la communauté apprennent ensemble à vivre une réalité des technologies et de l'Internet. L'un et l'autre se constituent mutuellement.

Les approches constructivistes postulent que la réalité sociale est un processus dynamique en construction permanente. Ainsi, en ce qui concerne les phénomènes techniques, il y aurait un enchevêtrement dynamique, instable et permanent entre le pôle des technologies et celui de l'environnement social. En d'autres mots, tout objet ou dispositif technique porterait l'empreinte des rapports sociaux qui le sous-tendent et, en même temps, la dimension technique traverserait de plus en plus largement l'ensemble des formes sociales. (Proulx, document électronique avril 2000).

Sous ses formes communautaires les technologies et l'Internet deviennent des moyens susceptibles de favoriser le potentiel cognitif de l'apprenant, le développement de sa pensée et son ouverture sur le monde. Or, toute transformation sociale demande de la durée pour s'ancrer et imprimer sa singularité à une société. Il faut amener le jeune à s'ouvrir à la diversité culturelle liée à l'Internet, à l'analyser, à l'apprécier et la réinvestir. L'Internet est un réseau, ce n'est pas seulement un outil, c'est une forme de construction du monde en plein développement.

Dans une perspective de réseau, un groupe de chercheurs québécois soucieux de réunir en partenariat différents paliers de l'éducation pancanadienne, Tact⁷⁵, présente une conception des communautés s'élaborant autour de la fusion de deux métaphores de l'éducation.

Celle du village global qui, comme milieu d'apprentissage, met l'accent sur l'appui, la stimulation et la collaboration fournis par la communauté locale, et compte sur les établissements d'enseignement (...) pour aider à procurer les nécessaires sentiments d'identité, d'appartenance et de soutien ainsi que la sollicitude et le soutien requis.

Celle de l'autoroute de l'information qui évoque la possibilité que chaque village puisse entrer en relation avec d'autres villages, accéder aux ressources disponibles et assurer ainsi aux apprenantes et aux apprenants une plus grande liberté de choix.

Des groupes de travail se forment et des communautés en ligne émergent au moyen des ordinateurs en réseaux. Le réseau nous invite à penser la construction de "moments"⁷⁶ en terme d'actualisation des potentialités humaines. Il confère le droit à la communauté et à l'individu d'enrichir *son dedans* en allant chercher *du dehors*. "Tout être humain, toute collectivité doit irriguer sa vie par une circulation incessante entre son passé où il ressource son identité en se rattachant à ses ascendants, son présent où il affirme ses besoins et un futur où il projette ses aspirations et ses efforts." (Morin, 1999 chapitre VI). La communauté prend une forme tout à fait nouvelle et se peuple de citoyens actifs. La caractéristique de réseau lie les individualités en les tissant jusqu'à la conceptualisation des savoirs. Elle les inscrit dans un univers situé et distribué qui va au-delà des limites habituelles du temps et de l'espace. Le défi devient la co-invention des pratiques, et non la maîtrise de l'ordinateur. Il s'agit de réintroduire les relations interindividuelles dans le processus d'apprentissage, de libérer les intelligences en une sorte de collectif qui émerge et connecte l'ensemble des intelligences.

Les ouvrages de Rosnay, Lévis, Castells, Aktouf et Tardif interrogent les défis posés par les avancées de la technologie de l'information et de la communication dans différentes

⁷⁵ Réseau des centres d'excellence en télé-apprentissage (Tact). Page visitée le 28 juin 1998. Des communautés d'apprentissage interreliées. <http://www.rescol.ca/vision/get/communautes.html>

⁷⁶ R. Hess et G. Weigand. La relation pédagogique, 1998. Voir notamment le sixième chapitre qui s'intitule : "La relation pédagogique comme moment". p. 110-138.

organisations. Ils interrogent l'impact sur les organisations de la mise en réseau de l'information, l'interactivité et l'interconnectivité croissante de l'Internet. Les propos de Castells (1997)⁷⁷ indique que le réseau est un instrument de réapprentissage de l'intérêt du collectif, de l'éthique, de ce qu'on peut inventer, penser, créer, découvrir et faire ensemble autrement. Dans son ouvrage en trois volumes L'ère de l'information : économie, société et culture, la nouvelle technologie est un facteur et non une cause du processus multidimensionnel de transformation sociale. Dans son ouvrage, Castells embrasse la totalité des champs de la société susceptibles d'être transformés par les réseaux. Avec l'irruption des nouvelles technologies de la communication, dont l'Internet, l'expansion des interconnexions des activités constitue le levier le plus puissant sur le renouvellement de la solidarité. Derrière le sens de ces machines il y a l'humain, un réseau d'humains qui se rencontrent à l'intersection de différentes contributions. La conséquence majeure des réseaux réside dans l'opportunité qu'ils offrent de pouvoir changer en profondeur les traditions. Les nombreuses caractéristiques du réseau, telles que mobilité, dynamisme et décentralisation s'affranchissent des inconvénients suivants : le manque de coordination et la pagaille. Aujourd'hui, grâce à l'Internet, les réseaux peuvent étendre leur emprise à toutes nos activités. Il s'agit pour chacun d'entre nous de s'exercer à de nouvelles manières de penser, d'agir, de vivre. Dans sa trilogie, Castells décrit un nouveau rapport à l'espace, une nouvelle solidarité qui verra se rapprocher, se combiner, s'enchevêtrer par les réseaux les individus et la communauté, voire, en éducation, les mondes de l'apprentissage et de l'enseignement, dans ce qu'il appelle "l'espace des flux".

La communauté d'apprentissage tient à la valorisation du réseau, car il est susceptible de rendre le savoir accessible, échangeable, renouvelable. En ce sens, il contient la promesse d'un lien social. De Rosnay (1995)⁷⁸, auteur de L'homme symbiotique (1995) fait ressortir cinq concepts du lien social : le pouvoir, l'identité, la solidarité, l'adaptabilité et l'émergence. Ce n'est donc pas la vision

⁷⁷ L'ère de l'information, une trilogie dont le premier tome a été traduit en français: La société en réseau, Fayard. Les trois tomes du professeur de sociologie à Berkeley en Californie, M. Castells, se présentent comme un travail de recherche et non comme une manière de voir destinée aux individus en quête d'une utopie sociale pour le XXI^e siècle.

⁷⁸ Vous pouvez vous attarder sur le site de J. de Rosnay Le Carrefour du futur <http://194.199.143.5/derosnay> . En suivant le lien http://www.syndicat-enseignants.org/m_interviews/091_entretien_joel_de_rosn.htm L'enseignant est un médiateur, de Rosnay nous livre ses réflexions sur l'impact des ordinateurs branchés en réseaux dans les écoles..

traditionnelle, commandée et mesurée, mais au contraire une action collaborative qui peut faire émerger l'intelligence collective (Pierre Lévy, 1994) parmi les citoyens qui la constituent. De passifs, les apprenantes et les apprenants deviennent des êtres actifs, interactifs et intercréatifs (De Rosnay, 1995), capables de participer, chacun à sa manière et dans ses rôles respectifs, à l'enrichissement de l'intelligence collective.

Les idées des auteurs ci-dessus mentionnés se rencontrent et leurs préoccupations dans des domaines aussi diversifiés que la philosophie, la science, la psychologie, la sociologie, la pédagogie, le management, l'économie, la littérature et l'anthropologie trouvent écho chez les uns et les autres. Se posent les problèmes d'identité, d'échange, d'organisation et de lien social. Ces auteurs voient dans le réseau une ouverture à la mutation des pratiques socioculturelles. Au contact de leurs écrits, nous avons été saisis de l'intérêt à observer l'émergence des initiatives locales, les formes de liaisons entre les membres, la transformation des traditions dans un projet d'intégration des technologies de l'information et de la communication dans une démarche pédagogique axée sur une attitude de collaboration.

2.3.6 Finalement

Nous venons d'examiner les composantes qui nous ont conduite à une conceptualisation d'une communauté d'apprentissage. Notre projet d'étude ainsi amorcé dans sa théorie n'en demeure pas moins une recherche empirique. Cette investigation veut s'attacher à observer la vie interne d'une communauté. Plus précisément à dégager les processus qu'ont cultivés les jeunes décrocheurs et leur enseignante, en l'occurrence l'auteur de ce mémoire, pour en construire une. Ce regard intérieur sur le développement de notre communauté vise à offrir, sans prétention à la vérité, les principes sous-jacents à la mise en place de conditions susceptibles d'amener les élèves à inventer des formes de rapports humains créateurs de mouvement, celles-là même qui nous ont servi de balises pour amorcer notre changement pédagogique à l'arrivée des ordinateurs dans la classe.

Un principe d'ouverture

Le premier principe de la communauté repose sur l'ouverture. De ce fait, la communauté ne prône donc pas une perspective techniciste des technologies. En fait, entrer les ordinateurs dans une classe ne veut pas dire entrer des machines qu'on se doit de maîtriser. La communauté favorise l'interaction entre les utilisateurs et l'ouverture à l'autre. Évidemment, nous ne pouvons prétendre accorder une grande importance aux exercices. Le principe accueille l'idée d'une interconnexion des individus comme réactivation de l'intelligence collective (Lévy, 1994). Sous ce principe, le potentiel technologique peut être atteint si, et seulement si, nous lui reconnaissons une utilisation dépendante des capacités humaines à apprendre et à s'apprendre les uns des autres.

Un principe d'éducation à la citoyenneté et de démocratie

Le deuxième principe prétend à la réification de la démocratie. La communauté est alors axé sur une éducation à la citoyenneté en favorisant les dimensions sociales et évolutives des technologies. Ce principe découle de questions semblables à celles-ci. Comment articuler les technologies en maximisant le potentiel communautaire de ceux qui les utilisent ? Comment respecter la singularité des dimensions de chacun tout en prônant une réappropriation d'une démarche collective de l'apprentissage ? Par la mise en œuvre de quelles conditions pouvons-nous imaginer déclencher, dans le climat de passivité actuel, un grand réveil, une renaissance originale, un mouvement co-créateur ? La démocratie d'une communauté exige une éthique de la différence et l'assurance d'accompagner les expressions marquées par l'hétérogénéité. Une telle perspective ne risque-t-elle pas de conduire au désordre, au chaos ? Nous répondons à cela que le pouvoir d'un seul "expert" conduit également au chaos, à la résistance passive comme semblent le démontrer les problèmes de comportement, l'absentéisme, l'abandon scolaire.

Un principe de diversité

Le troisième principe, celui de la diversité, prend racine dans le souci de contourner la mémoire d'échecs de l'élève décrocheur en cherchant à modifier les contours de la situation éducative actuelle. Nous avons imaginé que sans la reconnaissance de la diversité des intelligences, il n'y aurait pas de participation au changement. Que sans diversité de l'environnement matériel, il n'y

aurait pas de modification dans les traditions. Ce qui nous a conduit à poursuivre l'approche individualisée, à introduire les technologies, l'Internet et des ressources matérielles variées, à chambarder le classique aménagement des bureaux en rangée. La constitution de nouvelles formes de travail cherche à remettre en cause les anciennes structures hiérarchiques. Puis, l'approche individualisée de l'enseignement à l'éducation des adultes sert de tremplin à une approche individualisée de l'apprentissage qui prend en compte la multiplicité des intelligences et les interprète comme ressources internes à chacun. Cependant ces ressources devront se co-actualiser dans un espace public dont la substance a comme essence les fondements du socioconstructivisme.

Un principe d'entraide

Le quatrième principe devant guider notre réflexion sur la communauté d'apprentissage est celui de l'entraide. Une entraide basée sur l'interconnexion des processus divers, hétérogènes et multiples. L'entraide est, en fait, un principe d'autorégulation, de multirégulation et de métarégulation. Pour permettre cet élargissement des processus qui méritent d'être valorisées, nous avons imaginé des conditions de rencontres et d'échanges entre tous les membres de la classe. En ce sens, les élèves peuvent choisir leurs co-équipiers, former et déformer leurs équipes selon les activités qu'ils décident. L'échange entre les élèves permet de pallier aux difficultés de l'isolement en faisant proliférer tout un champ de rapports humains qui perdent du même coup leur marginalité apparente. Nous allons, en tant qu'enseignante, nous attacher à observer ce mouvement avec les élèves, à le rendre présent, conscient, méta.

Un principe de co-construction

Le cinquième principe met de l'avant un mouvement créateur axé sur le progrès, il accorde aux pratiques individuelles le pouvoir d'en assumer la promotion au sein de la collectivité. L'accroissement des interactions avec divers environnements (technologiques, matériels, humains) nous a semblé constituer la source du développement des potentialités toujours présentes à travers lesquelles peut naître et se réorganiser la connaissance. A cet égard, il est tout à fait illusoire de s'en remettre aux impératifs formels de l'enseignant, à des pratiques

uniformisées, à des échanges standardisés. La connaissance n'est pas garantie par voie de transmission d'un enseignant à des enseignés ou par effet d'accumulation sur une certaine durée et dans un espace restreint. Elle repose sur le principe d'une construction rendue possible par le foisonnement des interactions qui en soutiennent l'existence et le développement.

Un principe de qualité

Le sixième principe aborde l'apprentissage sous l'angle de la qualité. Le Québec, vit actuellement une importante réforme de son système de l'éducation et le cap est mis sur la réussite et la qualification du plus grand nombre. L'enjeu est notamment de développer la nouvelle main d'œuvre qui permettra au Québec de prendre sa place et de se développer au sein de la nouvelle économie du savoir. Dans le processus de transformation des pratiques éducatives sous l'effet des technologies et de la communauté, on comprendra que la lutte à l'échec a pour but de se prévenir contre la croissance d'un bassin de ressources humaines déqualifiées, inadaptées aux nouvelles réalités sociales et économiques. L'étude revêt donc une couleur particulière, elle constitue une opportunité d'observer le processus de renouvellement de la pédagogie et elle offre à tous ses membres (élèves et enseignants) un défi d'y participer.

Un principe de communication

Le septième principe exprime la communication comme relation pédagogique. Ainsi le réaménagement de l'espace, l'ouverture au monde, la valorisation des nouvelles formes de travail ne peuvent que favoriser l'installation d'une communication pédagogique transformée. L'option opportuniste se greffe au renouvellement qui du même coup accepte tout naturellement l'idée d'accueillir les nouveaux processus de travail et de les continuer. La communication intègre le caractère de réciprocité s'ouvrant au répertoire de connaissances et de compétences de tout un chacun susceptible d'influencer la pratique même de l'enseignant qui veille au renforcement des processus et des contenus. La communication s'applique à promouvoir un corpus de manifestations susceptibles de valoriser les contenus d'apprentissage et les intentions éducatives qui font partie de la réforme québécoise.

Maintenant, comment observer la communauté d'apprentissage ?

La notion de communauté comporte une intelligence en devenir. Les principes réclament à chacun, enseignant et élèves, de viser un devenir en lien les uns avec les autres. Comment observer la dynamique de ces processus alors que nous sommes nous-mêmes impliquée en tant qu'enseignante dans ce mouvement ? La complexité interroge l'intelligibilité de l'observateur. De plus, elle réclame des compétences multiples et complémentaires qui n'arriveront probablement jamais à circonscrire en totalité les interactions de la réalité à appréhender.

Il nous est apparu qu'une approche ethnographique constitue une entrée méthodologique intéressante permettant de saisir la construction d'une communauté d'apprentissage dans toute sa complexité; et, du même coup, saisir le processus dialogique et progressif de l'enseignante chercheure objectivant sa pratique. L'ethnographie, dans sa visée de compréhension du phénomène communautaire, explore avec le plus de finesse possible le devenir d'une classe de jeunes décrocheurs intégrée des technologies dans ses pratiques d'apprentissage et d'enseignement.

CHAPITRE III

Les aspects méthodologiques ou "le choix d'une perspective ethnographique"

3

Les aspects méthodologiques ou le choix d'une perspective ethnographique

Le chapitre trois est constitué de trois grandes parties : l'ethnographie pour étudier l'édification d'une communauté d'apprentissage, la cueillette des données dans le Webjournal et la démarche d'analyse des données ethnographiques. Ainsi, en premier lieu, le chapitre souligne l'apport théorique de la méthode ethnographique choisie, ses critères, ses procédés d'observation, de transcription et d'analyse. De plus, il soulignera la dialogique d'une double posture d'ethnologue et d'enseignante ainsi que les attitudes qui semblent s'y rattacher. La deuxième partie, s'attarde sur les procédés de création d'un Webjournal comme mode de collecte de données. L'échafaudage du Webjournal tient compte de plusieurs composantes auxquelles nous avons fourni des exemples dans le but d'éclairer davantage chacune de leur éventuelle manifestation. La dernière partie fixe la démarche d'analyse conduisant à organiser des données et à présenter les composantes de la communauté d'apprentissage observée, composantes qui émergent de l'analyse.

3.1 L'ETHNOGRAPHIE POUR ÉTUDIER L'ÉDIFICATION D'UNE COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE

**"Je vois, je sens, donc je remarque, je regarde et je pense" [R. Barthes
dans Laplantine, 1996 p. 107]**

À partir du moment où nous avons voulu interroger la communauté d'apprentissage afin de montrer son existence quand sont intégrées les technologies de l'information et de la communication dans les activités d'apprentissage, il nous paraissait que le mieux qu'on pouvait faire était d'apporter une perspective méthodologique capable de contribuer à une visibilité de la

collectivité et à une prise de conscience des relations entre les acteurs. L'intérêt que nous accordons à la place de plus en plus grande des élèves dans l'orientation de la situation éducative, nous conduit, c'est-à-dire moi enseignante, à effectuer une plongée phénoménologique dans le monde des acteurs qui interagissent pour réinventer le quotidien.

L'ethnographie en occupant une place quelque peu singulière dans le champ de l'éducation introduit un processus qui se forme et se reformule en permanence au contact de la culture qui impose ses formes et conduit l'ethnographe, et par le fait même l'enseignante que je suis, à des renoncements, à de l'imprévisible, à des émotions, à un renouvellement de l'acte pédagogique. L'ethnographe "n'est pas le porte-parole de la société étudiée ni l'idéologue de sa propre classe, mais l'observateur critique et vigilant des deux." (Laplantine, 1996 p.114). Bien que cette approche soit loin d'être uniforme, il est possible d'en relever des caractéristiques. L'ethnographie reconnaît le rôle important de tous les acteurs dans le processus de construction vu comme une toile de relations humaines interdépendantes de laquelle il est éventuellement possible de tisser continuellement le quotidien. En même temps que les acteurs sont définis et étudiés comme étant auteurs et destinataires de leurs inventions, ils sont les *usagers réflexifs* (Bardini et Horvath, 1995; Bardini et Proulx, 1999 document électronique⁷⁹) de leur singulière identité collective.

L'ethnographie privilégie l'observation globalisante et ouverte, elle tente de saisir le déroulement des interactions quotidiennes des acteurs. Elle ne se limite pas à une narration descriptive et ne s'appuie pas sur un cadre théorique pour analyser au fur et à mesure les observations. Elle cherche à comprendre une communauté d'acteurs interagissant sur les idées, les savoir-faire, les connaissances qu'ils mettent en circulation de manière démocratique

La construction de la méthode s'appuiera sur une conceptualisation particulière de la perspective ethnographique. Son déroulement ne serait pas nécessairement approuvé par tous les auteurs cités ci-dessous, puisque nous la considérons comme une sorte de bricolage quotidiennement modifié et bousculé par les théories et les pratiques enchevêtrées de l'enseignante ethnographe. On

⁷⁹ T. Bardini et S. Proulx dans une présentation du 1^{er} colloque international du Centre de recherche sur l'intermédialité : "La nouvelle sphère intermédiale". Musée d'art contemporain de Montréal, du 2 au 6 mars 1999.

pourrait la considérer comme étant sous-jacente à leurs travaux, bien que nous n'insisterons pas sur cette question, l'objectif étant de présenter la trame de fond d'une méthodologie qui nous va nous permettre de capturer la vie telle qu'elle se déroule au quotidien lorsque tous les participants sont susceptibles de jouer un rôle d'acteur dans un lieu donné, provisoire et évolutif.

A partir d'une logique de communauté qui se cherche, s'expérimente et se déploie, une communauté d'apprentissage, une *communauté de devenir* dirait Nifle (document électronique, <http://www.coherences.com/TEXTES/DOCUMENT/Polipub.html> 1999) médiatisée par les usages inventés des apprenants utilisateurs des TIC, nous nous rapprochons de l'observation d'une sémantique de l'interaction quotidienne manifestement influencée par le processus, lui-même interactionnel, de la méthode ethnographique.

3.1.1 La méthode

L'ethnographie s'insère dans la microsociologie ou la sociologie du quotidien (Blin reprenant Blumer, 1999; Lapassade, 1998; Bourdieu, 1993; Blumer, 1986; Garfinkel 1987; Crozier et Friedberg, 1977; Sainsaulieu, 1985). Elle est un travail de terrain pratiqué d'abord pour l'étude des peuples lointains, puis réintroduit comme une sorte d'enquête sur des groupes sociaux restreints. L'ethnographie s'intéresse aux interactions se produisant à l'intérieur de petites unités sociales (Poisson, 1991), elle permet les observations dirigées sur les rapports qu'entretiennent avec différents environnements les membres d'une localité et elle fait référence à l'observation comme étape première. Ce qui distingue l'ethnographie des autres disciplines de recherche c'est l'idée qu'elle sous-tend : l'interagir des participantes et des participants est la source d'un processus construit, les acteurs sont "intentional and meaning-driven beings" (Teitelbaum et Britzman, 1991). L'ethnographie qui nous intéresse particulièrement rejoint la conception sociale de Denzin (1997) : une forme d'investigation sur le déroulement de l'existence interreliée de l'auteur qui observe et de ceux qui sont observés.

La théorie du social, l'écriture et l'ethnographie sont inséparables. L'ethnographie concerne tout autant ce qui est regardé et questionné que celui qui regarde et questionne. La réalité sociale apparaît progressivement à la lumière de l'écriture constituée comme des relations multiples qu'entretient l'ethnographe avec ses théories. Son expérience relationnelle se reforme et se transforme dans l'expérimentation visuelle, linguistique et agissante de la société restreinte étudiée.

L'attribution du rôle d'acteur à l'observateur induit une posture spécifique au chercheur potentiel : ce dernier est invité à être actif dans la réalité qu'il étudie et l'oblige à interagir dans la situation observée. "Je", traduit par le "nous" de la recherche, s'engage comme chercheure dans cette aventure; "je" est, dans cette investigation sur une communauté d'apprentissage, à la fois enseignante et ethnographe. L'on pourrait parler ici de l'observation participante complète qui puise implicitement ou explicitement dans les approches anthropologiques. La notion de "*participation complète*" qui nous intéresse est celle qui s'applique à une chercheure qui est enseignante dans la communauté d'apprentissage qu'elle étudie. Elle évolue dans la mutualité des relations de praticienne et de chercheure qui ne cessent de s'influencer.

Une participation complète par opportunité où le chercheur met à profit l' "opportunité" qui lui est donnée par son statut déjà acquis dans la situation. Le chercheur, ici, est d'abord membre de la situation. (Lapassade, 1992-1993)⁸⁰.

L'observation participante complète se fait de l'intérieur même de la communauté d'apprentissage étudiée. Elle se déroule dans une situation dite authentique et part de l'expérience du monde social qui se construit. Ici l'enseignante ethnographe que je suis, est celle qui observe, recueille et interroge ce qui se passe là au moment où elle le vit. L'activité de l'enseignement, combinée à celle de chercheur, stimule l'observation. L'observateur est aussi concepteur ce qui, selon E. Morin (1991), serait une révolution épistémologique parce que l'on prend conscience qu'une connaissance n'est pas une observation ou une représentation, mais, au contraire une construction permanente.

⁸⁰ G. Lapassade. "La méthode ethnographique. L'observation participante". <http://www.ai.univ-paris8.fr/corpus/lapassade/ethngr1.htm#23c> Texte préparé pour le DESS d'Ethnométhodologie et informatique, année 1992-1993. La méthode ethnographique. <http://www.ai.univ-paris8.fr/corpus/lapassade/ethngrso.htm>

Le devenir de notre communauté est la préoccupation centrale de cette étude. Joindre ensemble l'autonomie relative de l'acteur (Weber, 1959)⁸¹, des événements multiples, des jeux d'interdépendance⁸², des modes de réalisation; c'est faire la synthèse de l'hétérogène, c'est produire une signification *de ce qui se passe là*. Ce n'est donc pas une écriture qui peut présumer rapporter fidèlement et d'une manière tout à fait objective sur la communauté étudiée. L'ethnographe a sa propre compréhension des relations circulant dans le monde observé.

La progression de la démarche empirique et de l'originalité théorique suivra la fluidité du phénomène social (Piette, 1996 p. 67). L'observation ethnographique emprunte une vision médiatisée, distancée, différée, réévaluée, instrumentée et, dans tous les cas, retravaillée par l'écriture. Elle est une expérience physique d'une immersion totale, une expérience dans laquelle l'observateur est lui-même un des observés. L'ethnographie, c'est le regard qui part à la recherche de la signification des variations de la communauté d'apprentissage de laquelle le chercheur participe au devenir. "L'ethnographe est celui qui doit être capable de vivre en lui la tendance principale de la culture qu'il étudie." (Laplantine, 1996 p.20). La relation ethnographique peut être qualifiée de relation herméneutique, c'est-à-dire qu'elle provoque une pluralité d'interprétations, une multitude de lectures possibles.

L'ethnographie est considérée comme une expérience de développement professionnel. Dans ce sens, elle est une forme de découverte de sens sur les multiples relations qui sont opérantes dans une réalité sociale restreinte. Ces relations sont le reflet d'une édification du social et du développement cognitif de ceux et celles qui les construisent. La participation complète de l'ethnographe le rend non seulement apte à recueillir les versions multiples de ces relations, mais à les comprendre, à les réfléchir, à les réorganiser et à les réinvestir dans son quotidien.

⁸¹ "Et qui nous vient en droite ligne de M. Weber (1959) : [Eigengesetzlichkeit] qui veut dire que chaque activité cherche à s'orienter exclusivement selon sa logique interne, propre et spécifique. Weber, 1959 : 81" dans Lecture critiques et argumentation sur l'approche organisationnelle. <http://users.skynet.be/sky70172/trav.html>

⁸² "comme mécanisme fondamental de structuration des relations de pouvoir et donc de la coopération au sein des organisations." Friedberg, 1992b p. 366.

La tâche de l'ethnographe est claire : investiguer le sens d'une réalité sociale restreinte qui, pour nous, se présentait sous la forme émergente d'une communauté d'apprentissage. Il faut surtout comprendre que son travail cherche à montrer comment la réalité sociale se construit à partir des relations qu'entretiennent les personnes étudiées. L'ethnographe s'applique à capturer le sens de la réalité sociale à partir des relations observables.

3.1.2 Les critères

La description ethnographique "c'est sans cesse la question des relations entre l'œil qui regarde et la main qui écrit, l'observateur et l'observé" (Laplantine, 1996 p.35), l'immédiateté et la distance, l'enseignement et l'apprentissage, le privé et le public. L'ethnographie est relation.

Elle insère dans l'écriture de l'émotion intime, des réorganisations et des transformations quotidiennes, ainsi que des pensées réflexives. Elle "est une activité de construction et de traduction au cours de laquelle le chercheur produit plus qu'il ne reproduit" (Laplantine, 1996 p.37). L'ethnographie est construction.

L'ethnographie ne propose pas de grille d'observation dans laquelle il est possible de coder les données, elle cherche "à faire advenir ce qui n'a pas encore été dit, bref à faire surgir de l'inédit" (Laplantine, 1996 p. 35). L'ethnographie est évolution.

L'ethnographie porte son regard vers des contextes microsociaux et s'interroge sur la spécificité des relations particulières à cette forme. Elle s'intègre à l'observé et le rend observateur du cheminement de ses propres relations. L'ethnographie est réflexive.

L'ethnographie incite à saisir à chaque instant des clichés sur ce qui est en train de se passer, des indications sur l'influence qu'exercent les activités des membres les uns sur les autres, les savoirs-faire, les capacités de réflexions, les connaissances qui se forment, se reforment et se transforment. L'ethnographie a le souci constant du détail et son regard est sensible à la différence et au contraste.

Denzin a répertorié neuf (9) critères essentiels pour définir l'ethnographie. (1997)⁸³

- Le point de vue de l'ethnographe, la perception et la description d'une existence empirique sous forme d'écriture sont indissociables.
- Les descriptions ethnographiques contribuent à remettre en question les propres présupposés théoriques du chercheur.
- La méthode n'emprunte aucune grille préétablie.
- L'observation subira quatre (4) transformations : la perception des conversations et des comportements réels (la perception étant déjà un phénomène sélectif) tels qu'ils se donnent à entendre ou à voir ; l'inscription de ces phénomènes dans des transcriptions graphiques (subissant encore une fois une sélection, puisque tout ce qui est perçu ne peut être transcrit) ; une interprétation de ces phénomènes (trouvé le sens caché de ce qui est écrit) et un va et vient entre les éléments de la problématique et les faits sociaux transcrits. Chacun de ces moments est un moment dialogique, c'est-à-dire une interaction entre des éléments multiples.
- La méthode ethnographique privilégie l'observation directe sur le terrain des comportements, des formes de rencontre et d'interaction. Elle n'est pas qu'un processus intellectuel mais aussi une expérience personnelle développée et maintenue par activité conjointe avec les observés.
- L'ethnographie est plus que la transcription de l'expérience humaine. Elle cherche à mettre en évidence la spécificité de la réalité sociale étudiée. Plus profondément, la description ethnographique est une transcription au quotidien des relations qu'entretiennent entre eux les observés.
- Le champ de la recherche qualitative dans lequel s'inscrit la méthode ethnographique est défini par des éléments de continuité. Elle permet de transcrire une genèse de la culture. La méthode tente principalement de clarifier des objets de tradition et de changement.

83 N. K. Denzin. (1997) Interpretive ethnography. Ethnographic Practices for the 21st Century. Thousand Oaks, London, New Delhi : Sage Publications.

- Les transcriptions sont toujours ancrées dans la quotidienneté. Cependant, pour observer la coordination des interactions, des associations et des objets qui s'élaborent, il semble qu'un travail ethnographique de longue durée soit souhaitable.
- La méthode ethnographique est une méthode d'investigation scientifique. Il ne s'agit pas simplement d'écrire sur "nous" en train d'agir, mais d'écrire sur le "nous" collectif. C'est la description d'une existence empirique des uns avec les autres et avec l'expérience de chaque acteur. La tâche de l'ethnographie est claire : il s'agit de montrer les faits sociaux et leurs transformations.

En somme, le travail ethnographique de terrain exige fondamentalement l'observation impliquée, c'est-à-dire un passage obligé à l'écriture, une interaction réelle et construite au sein même des acteurs de la localité observée. La méthode rend compte de la complexité comme un ensemble de relations dans lequel des transformations s'élaborent de manière dynamique et provisoire suivant la nature des interactions que les membres entretiennent entre eux.(Sabelli, 1993)⁸⁴.

Ce type de travail permet de décrire la communauté dont la mouvance exprime la complexité et le devenir. Il est envisagé sur le long terme. Pour nous, il s'agissait d'une période de sept mois, s'étirant de septembre à mai. Cette durée est nécessaire due au fait qu'une existence ne peut s'appréhender qu'à travers une quotidienneté, et plus encore ce qu'elle peut donner à voir, c'est-à-dire son tracé au cours d'une période de temps. L'ethnographie permet au chercheur d'appréhender "à l'intérieur du terrain" le devenir de sa communauté qui s'expérimente, de profiter de la notion temporelle nécessaire à son édification et d'envisager la transformation d'une pratique de l'enseignement au sein même du jeu ethnographique.

84 F. Sabelli. (1993) Recherche anthropologique et développement. Paris : Éditions de l'Institut d'ethnologies, Neuchâtel et Éditions de la Maison des sciences de l'homme, p.64.

3.1.3 L'observation

Le fait que nous voulions partager une construction, "une œuvre d'art"⁸⁵ par delà la seule observation du chercheur à laquelle elle se présente, il y aurait certainement à distinguer comme l'a fait Henri Gouhier les deux temps de l'ethnographie. D'abord le premier temps correspond au regard porté sur l'œuvre, puis un second temps où l'existence de l'œuvre est rapportée dans l'acte d'écriture. Chacun de ces temps exprime un point de vue qui sans cesse se réorganise. Le rapport entre le voir et l'écriture ne fixe pas la vision dans un savoir. Les théories de l'ethnographe introduisent le trouble dans ce qui est regardé. "C'est peut-être cette capacité indéfinie d'être réincarnée, et de façon chaque fois historiquement différente substantiellement et essentiellement fondatrice" (Entretien avec Ricoeur par Philagora <http://www.philagora.net>), que le devenir de la communauté se dégage.

L'observation ethnographique de notre recherche investit l'intersubjectivité d'une communauté d'apprentissage qui soit susceptible d'élucider sa construction. Dans sa relation de terrain, l'enseignante ethnographe recueille des indices significatifs, elle porte son regard sur des unités de faits interactionnels dans une situation sociale concrète (Denzin, 1989, p 79). Elle cherche à capturer ce qui se passe là, l'observation devient "attention à", "regard sur" et ne peut être détachée des théories du social. En ce sens, elle est compréhensive, elle est fondée sur "une théorie de la connaissance élaborée à partir du regard sur des conduites individuelles en tant qu'elles sont révélatrices de la spécificité d'une culture donnée". (Laplatine, 1996 p. 97).

Au cours de l'observation, le regard est libre, c'est-à-dire qu'il peut multiplier les angles d'observation ou accroître un même angle sous des perspectives différentes. "Le moment où se déroule l'interaction, l'organisation sociale qui privilégie tel ou tel type de comportements, les relations qui s'y déroulent." (Piette, 1996 p.81). Il s'agit de fournir des détails à propos des relations qui changent le cours des événements ou les continuent (Piette, 1996). Nous reprenons

⁸⁵ Nous faisons référence à Ricoeur qui ramène l'œuvre d'art aux conditions de sa production: le marché, l'habitus, le champ social, l'environnement socioculturel, les pulsions, voire l'air du temps ou la mode. L'œuvre d'art serait ainsi l'expression de ce qui existe déjà. Entretien avec Ricoeur par Philagora <http://www.philagora.net/ricoeur.htm>

les trois aspects essentiels de Blumer (Piette, 1996) pour étudier la réalité sociale : la capacité de l'acteur d'interagir, la transcription des processus relationnels, l'investigation quotidienne des relations transformées.

L'observation libre, c'est-à-dire sans grille préétablie, fait en sorte qu'au fur et à mesure de la recherche, l'enseignante ethnographe se laisse imprégner progressivement par une variété de situations, de conversations, de la vie telle qu'elle est, tandis que le sujet d'étude, la communauté d'apprentissage, se resserre autour d'heuristiques réorganisant l'expérience et instaurant un certain ordre sur le jeu des acteurs. L'ethnographie s'applique à observer de multiples relations établies par les acteurs et leurs modifications.

3.1.4 La transcription et l'analyse

L'observation quasi herméneutique⁸⁶ de l'ethnographie prépare à l'écriture susceptible de réorganiser la réalité donnée. La description ethnographique serait seulement une étape permettant de nous acheminer vers des concepts qui réorganisent les données dans des temps et des espaces qui eux n'existent peut-être pas dans la réalité empirique, mais qui sont susceptibles d'aider à la compréhension d'une communauté d'apprentissage particulière.

Nous savons que le phénomène technologique supportant les communautés d'apprentissage inscrit des manières de faire aussi vastes que multiples. La description ethnographique accueille les formes relationnelles peu connues ou difficilement accessibles, témoignant des rapports complexes dans les relations interacteurs et technologies. Lorsque sont intégrées les technologies comme support à l'interaction, l'ethnographie peut s'appuyer sur la transcription des relations ou

⁸⁶ S. Cantin dans une Herméneutique critique de la culture. Université Laval. "C'est par l'application de cette «écoute patiente » à la culture, au discours que la culture moderne tient sur elle-même en vertu de la distance qui la constitue, que se caractérise à mon avis le geste herméneutique de Fernand Dumont, que, conformément à mon hypothèse de départ, s'accomplit d'entrée de jeu, sur la base d'une redéfinition de la culture, le déplacement de la question herméneutique d'un lieu d'appartenance réfractaire à la distance à un lieu de l'homme conçu comme distance et mémoire" <http://www.bibl.ulaval.ca/doelec/pul/dumont/fdchap02.html>

leur présence dans des bases de données. L'ethnographie cherche à donner du sens à une communauté d'apprentissage fabriquée de manière tout à fait singulière.

Dans sa relation d'analyse, l'ethnographe s'attaque aux éléments transcrits de la réalité soumise à son interrogation en reprenant les illustrations concrètes de sa transcription qui saura limiter les a priori qui biaisent le regard "pour pouvoir ainsi construire les acteurs en même temps que les propriétés et régulations des systèmes d'action qui stabilisent leurs interactions et leurs échanges." (Friedberg, 1993 p. 289). Le détail que l'ethnographe a observé et transcrit, même celui qui lui apparaît inutile, "suppose déjà que le détail peut être intégrable comme fond contextuel, comme propriété d'une situation ou encore comme détail définissant ou clarifiant une classe d'événements." (Piette, 1996 p.81).

À ce niveau d'inspection, Piette propose d'isoler des interactions et de découvrir ce qui les lie. Les théories de l'ethnographe structurent son regard et reconstruisent la réalité sociale. Il s'agit de découvrir le nouveau derrière ce qui se présente sous l'apparence de l'écriture quotidienne. Il s'agit de dévoiler ce qui se construit. L'observation ne devient pleinement elle-même que dans un travail de réorganisation vers un au-delà du déjà transcrit dans lequel cependant elle prend racine. Les relations répétées ou modifiées deviennent les représentantes d'un concept ou d'une proposition générale se rapportant à leur agencement. Les relations se conjuguent à un effet de catégorisations conceptuelles ou de classifications thématiques. Elles forment des "concepts sensibilisateurs qui sont sans attributs spécifiés et incapables de renvoyer à un exemple type. Ils procurent seulement "un sens général de référence et de guidance". "(Piette, 1996 p.82).

La volonté d'élucider les changements dans les pratiques éducatives lorsque les acteurs utilisent les technologies dans les activités d'apprentissage ne peut que se concevoir au travers d'une "éthique de l'intelligibilité" (Pierre Calame, 1998) ⁸⁷. Le choix de la méthode ethnographique et

⁸⁷ P. Calame. (1997). "L'état au cœur". Et on ajoutera ces extraits tirés du texte de Patrick Peccatte, Pour une véritable philosophie postmoderne des sciences. *La revue M.* n° 93, Janvier-février 1998. pp. 63-66

"C'est faire offense à la richesse et à la complexité de fonctionnement de l'analogie ou de la métaphore que de laisser entendre qu'elles densifient, par leur simple présence, un texte où elles sont dénuées de puissance évocatrice pour bon nombre de lecteurs. Le ressort de l'analogie et de la métaphore repose en effet sur une intelligibilité

l'implication de sa double posture d'enseignante ethnographe ne pouvaient que nous aider à saisir le sens de notre communauté d'apprentissage.

3.1.5 La double posture

L'ethnographie s'appuie sur l'idée que chaque groupe construit son propre jeu et que pour comprendre il faut observer de l'intérieur, c'est-à-dire qu'il faut que le chercheur soit un des créateurs du mouvement. Il est impliqué avec les autres dans la construction. Il devient lui-même un des observés. "Reality now obdurate (Prus, 1996 p.246-247), not objective, and the observer is intersubjectively involved with this world of study." (Denzin, 1997 p.261).

La recherche ethnographique devient alors elle-même un processus d'interaction puisque, dans notre cas, les relations établies par la chercheuse ainsi que celles entretenues par l'enseignante se chevauchent, s'entremêlent, se combinent, se fouillent mutuellement. "Nous" est un "je", enseignante ethnographe qui s'exerce à la réciprocité de ses rôles et fonctions. Enseignante, "je" rencontre des élèves, parle avec eux et participe à leurs activités. Ethnographe, "je" sait que certaines interactions de terrain peuvent correspondre à ses préoccupations d'enquêteur, d'étranger à la communauté en devenir.

En examinant les voies par lesquelles l'intersubjectivité est possible, c'est-à-dire qu'une action est une construction dans la mesure où elle est relationnelle, où elle peut établir la liaison entre une théorie et une autre, une discipline et une autre, une fonction et une autre, des actes de l'acteur et ceux d'un autre, nous pouvons dire que la double posture ethnographique est intersubjective. L'intersubjectivité exprime le développement de la connaissance dans un ou plusieurs domaines qui ne relèvent pas seulement de l'expérience passée, mais qui contribuent à une compréhension d'une relation construite entre plusieurs acteurs. L'enseignante ethnographe met ses théories en

minimale de chacun des termes qui sont mis en correspondance." (...) "On rappellera donc que la question n'est pas tant l'objectivité du réel en soi que de reconnaître la réalité et l'unicité des lois de la nature." (1998) <http://peccatie.rever.fr/SBPresse/MPP98.html>

jeu et le devenir de la communauté ne peut se faire sans une convergence des observations. La séparation des deux postures n'a d'autre but que de rendre compte de ce qu'agissent l'une et l'autre. Seule cependant une évolution réciproque permet d'adopter l'optique intersubjective de l'ethnographie.

Il ne suffit pas que le chercheur s'implique en jouant, c'est qu'en plus, il doit jouer un jeu qui lui est familier. Dans ce travail ethnographique, le chercheur utilise le "nous" (la proximité) combiné avec le "ils" (la distance). Le travail consiste à rendre ce familier comme étrange et problématique, avec l'intention de rendre la description du jeu comme une expérience de l'extraordinaire invention du moment, de "l'ici et maintenant". Des actions qui ne sont jamais pareilles, même dans un temps infiniment petit, des actions dépendantes des actions des autres. "L'investigation scientifique du monde empirique est acquise *en pleine familiarité* avec le groupe étudié, en *proximité* et en *contact intime* avec les gens et ce de façon réelle et quotidienne" (Blumer dans Piette, 1996 p.69).

Dans l'ethnographie, l'ensemble des actions interdépendantes sont tout ce que le chercheur est, sont tout ce que les acteurs sont (Denzin 1996). Cette situation de recherche pour la compréhension est un investissement itératif de la pratique "dans" et "sur" l'action (Schön, 1994). Mais là encore, il faut décortiquer chacune de ses pratiques "dans" et "sur". Elles ne sont pas prédéterminées, elles se construisent au sein même d'un ensemble d'expériences mutualisées. Elles s'édifient sur de l'inattendu, de l'étonnement. L'action éducative sera donc un aller-retour entre des postures extrêmement complexes : enseignante et ethnographe. La mise en œuvre même de ces relations ne peut qu'être interactionnelle et réciproque. Le jeu interactif évolue, les positions de l'ethnographe se transforment toujours chargées d'émotions et d'actions. L'observation participante constitue une "tentative partagée de hisser les propres expériences idiosyncrasiques du chercheur au niveau des significations consensuelles et partagées". (Denzin dans Piette, 1996 p.71).

L'ethnographe construit en pleine familiarité un espace qu'il cherche à comprendre dans son analyse. La méthodologie consiste à coller à l'empiricité afin de saisir toute la complexité des

rapports de réciprocité. L'observateur ethnographe n'est plus le spectateur assis dans les gradins, il joue sur le terrain, il épie, il s'étonne, il se métamorphose, il s'épanouit.

Expériences se transformant en savoir, connaissances s'expérimentant en se transformant, sans être dès l'abord inhibées par nos clivages disciplinaires ou professionnels, "mode de connaître et de penser qui... sera nécessairement un nouveau mode d'agir" (La Méthode T. 1 p. 387) : quels que soient les domaines de l'action et de la réflexion humaines, toujours la praxis transforme l'épistémé qui récursivement la transforme. Et il n'est pas interdit à l'exercice de l'intelligence humaine d'en être conscient : "La fin ne justifie pas les moyens, mais les moyens produisent les fins qui les mettent à l'épreuve" soulignera J. Dewey que G. Deledalle (1998) a si bien su relire pour nous et que nous tardons tant à entendre. (Le Moigne, 1998)⁸⁸.

Entreprise ambitieuse que de rendre compte de la complexité. L'observateur joue sur deux niveaux d'interaction, celle d'enseignante avec les acteurs dans la classe dont elle est elle-même participante active et celle de chercheure justifiant l'esquisse d'une construction intellectuelle dont l'entreprise est également sociale. En somme, dans une même posture, des relations appelées à se fouiller mutuellement. La pensée de l'ethnographe subit l'influence d'une dynamique propre à chacun des contextes qui ne peut que se réactualiser à tous les échelons de son développement et, indubitablement, de cette étude. Le plus difficile dans l'ethnographie est ce jeu de réciprocité de la double posture. La méthode laisse deviner le mouvement transformant de la relation entre l'activité de l'enseignante et l'activité de la chercheure. L'une comme l'autre sont des positions intersubjectives qui s'apprennent mutuellement : le processus de développement continu trouve son écho par la voix de la posture ethnographique. "Aux pièges du labyrinthe dont le héros sort victorieux et mûri, parce qu'il en possédait le code, correspondent ceux du langage que le narrateur tend au lecteur." (Lachasse, 1995)⁸⁹.

La posture ethnographique force non seulement une relation d'interaction avec les membres du contexte étudié, mais aussi teste, nuance, raffine la pensée de l'ethnographe qui cherche à comprendre le cheminement de la communauté, elle-même réinvestie dans le contexte. Ce

⁸⁸ Programme européen MCX. Modélisation de la Complexité et Association pour la Pensée Complexe. J.-L. Lemoigne et E. Morin.

⁸⁹ P. Lachasse. (1995) Thésée, le labyrinthe du récit B.A.A.G., no 106. P 223-243

mouvement d'aller-retour s'enrichit au sein même de la dynamique observée et devient peu à peu intelligible, compréhensible.

Comprendre, "prendre avec", appréhender la pensée dans l'action et l'action dans la pensée.; un entendement qui soit "compréhension" (...) " Travaillons donc à bien penser " est-il aujourd'hui devise plus pertinente pour exprimer cette intelligence de l'action humaine s'entendant dans sa "praxis", autrement dit dans sa tension pour tenter de comprendre "ce qu'elle fait", de se percevoir ni erratique ni fatale mais intentionnelle, délibérée, consciente au moins de ses propres. (Le Moigne, 1998)⁹⁰.

L'ethnographe laisse place entière à la singularité, en suggérant une attention aussi ouverte que possible à l'étrange qui s'introduit dans le quotidien. Pour capturer le nouveau, pour rendre compte de l'inattendu, tout outil tel que magnétophone ou vidéo installé de manière quotidienne ne saurait être utile, pas plus que la prédétermination d'une grille ne pourrait convenir. L'approche se veut holistique : l'ethnographe est à l'affût de la nouveauté, accroche son regard, s'émerveille, se colle à l'inattendu puis se souvient et dépose sur papier des traces de la vie qu'il épie. "L'observation ethnographique est un rapport direct entre les objets, les êtres humains, les situations et les sensations provoquées chez le chercheur, la description ethnographique est l'élaboration linguistique de cette expérience". (Laplantine, 1994 p. 28).

Le caractère complexe de la recherche ethnographique constitue à la fois sa force et sa faiblesse. Sa force réside dans le fait qu'elle permet d'observer et de vivre au sein même de la réalité sociale afin de comprendre sa dynamique interne d'ajustements mutuels. Sa faiblesse s'exprime dans le fait que les données nécessitent beaucoup de traitements, beaucoup d'aller-retour entre la pratique et la théorie, autrement dit de participation complète et de mise à distance qui rendent possible la conceptualisation des relations observées. Posture intersubjective donc que l'ethnographie qui s'emploie à étudier différents aspects de l'existence empirique à travers les regards multiples qu'empruntent les relations réciproques de la chercheuse et de l'enseignante. (Le Moigne, document électronique lu en 1999)⁹¹.

⁹⁰ J.-L. Le Moigne (1998) Pragmatique et complexité. Que sera le prochain pas ? <http://www.mcxapc.org/lettres/33/1-2-3.htm#1>

⁹¹ Nous faisons référence ici au texte de J.-L. Moigne Représenter et raisonner les comportements socio-économiques. Page visitée le 15 avril 1999. "La représentation de cette conjonction fondatrice se complexifiera à

3.1.6 Les attitudes de l'ethnographe

L'ethnographe va suivre l'émergence de la communauté qui se forme, se reforme et se transforme sous son regard. Il emprunte l'attitude phénoménologique de la Gestalttheorie qui relève d'une théorie de la connaissance élaborée à partir du regard sur des conduites individuelles en tant qu'elles sont révélatrices de la spécificité d'une culture donnée (Laplantine, 1996 p. 97). Cette conception se superpose à celle de Max Weber qui propose un réel qui ne se laisse pas prendre d'une manière exhaustive : "une *portion* seulement de la réalité singulière prend de l'intérêt et de la *signification* à nos yeux, (...)" (Weber dans Neut, 1996)⁹².

L'identité de la communauté émerge sous le regard de l'ethnographe identifié, rappelons-le, comme acteur au sein même de la communauté qu'il étudie. "Le détail, la partie ou l'élément ne sont jamais l'objet d'une perception fragmentaire, mais d'une saisie globale : comprendre, c'est comprendre la totalité irréductible de ce que l'on voit et qui chaque fois est différent." (Laplantine, 1996 p. 99) L'ethnographe réactualise ses connaissances en revenant sans cesse sur les problématiques soulevées au fur et à mesure que se construit la communauté. Il fait l'expérience de ce que Gadamer (1976)⁹³ appelle une relation dialogique, c'est-à-dire une

nouveau en assumant le caractère à la fois transitif et récursif de toute action ; ainsi généralisée par cette "organisation" (E. Morin, La Méthode T. I, 1977) qui, à la fois organise et s'organise (produit et se produit : autopoïèse ; maintient et se maintient : auto-régulation ; relie et se relie : auto-référence) la modélisation systémique rend possible l'exercice cognitif de la modélisation de la complexité (le processus : modélisation plutôt que le résultat : le modèle ; la complexité étant irréductible à un modèle fini tout en étant cognitivement intelligible) : "L'organisation, la chose organisée, le produit de cette organisation et l'organisant sont inséparables" concluait dès 1920 P. Valéry (Cahiers, Pléiade I, p. 562). Inséparables et pourtant intelligibles, dès lors que nous nous attachons à la modéliser sans la séparer en composants disjoints (distinguer n'est pas disjoindre). Cette possibilité ouverte (ou ré-ouverte) par la modélisation systémique à nos exercices de représentation des phénomènes que nous percevons complexes, constitue sans doute la contribution la plus prometteuse de la critique épistémologique interne de nos disciplines, à la formation de la connaissance scientifique. En passant de l'analyse à la conception de représentation, le scientifique, d'analyste devient ingénieur ou architecte (au sens de la métaphore de K. Marx). Transformation qui lui demande une ascèse épistémologique dont il sait vite la nécessité éthique : "En tant que concepteurs, ou que concepteurs de processus de conception, nous avons à être explicites, comme jamais nous n'avions eu à l'être auparavant, sur tout ce qui est en jeu dans la création d'une conception et dans la mise en oeuvre même des processus de création". (H.A. Simon, "La science des systèmes, science de l'artificiel", 1969-1991, p. 141)." <http://www.mcxapc.org/ateliers/3/lemoign1.htm>

⁹² *Sociologie de la connaissance sociologique*, (1996) <http://users.skynet.be/sky70172/titre.htm> à partir de l'analyse critique de l'approche organisationnelle d'E. Friedberg.

⁹³ H.G. Gadamer dans *Vérité et méthode*, Paris : Seuil, 1976 a fondé une méthode qualifiée de dialogique et P. Ricoeur *Temps et récits*, Paris : Points-Seuil, 1976 a posé les bases des rapports de l'interprétation et du récit.

fabrication à partir de l'articulation de regards différents. Les regards de l'ethnographe cherchent à repérer les relations qui viendront épouser l'objet de la recherche soit dans notre cas, l'investigation d'une communauté d'apprentissage. En ce sens, l'ethnographe envisage observer ce qui change, se défait et se refait. L'identité collective n'est pas de l'ordre de la prédication, mais de l'observation, de la transcription, de l'interprétation, de l'évolution et de la progression. La recherche dont l'objectif est d'améliorer la connaissance du devenir d'une communauté d'apprentissage suppose la pénétration du chercheur au cœur de ces relations nouvelles et constamment renouvelées.

Privilégiant l'observation directe des comportements, des formes de rencontre et des interactions sur le terrain, l'attitude ethnographique repose sur l'engagement d'investiguer une réalité sociale qui se présente comme un monde en développement. Dans l'idée de documenter une communauté, l'accent est mis sur la transformation intersubjective qui se donne à voir. Un point de vue sans cesse réaménagé transforme la pratique de la double posture ethnographique. On peut dire que l'ethnographe adopte une attitude d'ouverture, en ce sens il accueille la réalité telle qu'elle se donne à investiguer. Quand il s'agit d'étudier la dynamique des relations, de saisir les modes d'expression et de remises en cause caractérisant la communauté en devenir, le chercheur doit définir les théories qui l'amènent à adopter un point de vue d'observation. La nécessité pour le chercheur d'approfondir la compréhension de son objet de recherche est associée respectivement à l'installation ou à la disparition de certaines manières de penser et d'agir dans son travail ethnographique.

Sous les regards de l'ethnographe, l'intelligibilité du contexte se compose et se recompose. Ses regards deviennent plus pénétrants, les relations semblent se multiplier, certaines disparaissent ou meurent, d'autres se modifient. Le regard ethnographique est continuellement sollicité par des relations dialogiques concentrées sur la formation de couches de savoir plus profondes. La dynamique donne naissance à un ordre insoupçonné que l'ethnographe tente de suivre et de capturer dans un mode d'écriture. Toute description de l'ethnographe est située au sein même d'un *moment* (Heiss et Weignand, 1994) qu'il construit.

La description est située par rapport à une histoire, une mémoire et un patrimoine et est construite à travers un imaginaire. Bref, la description est une activité d'interprétation (si l'on préfère de traduction) de significations médiatisées par un chercheur (qu'il convient alors d'appeler un auteur) et destinées à un lecteur (qui n'est pas moins acteur ou du moins agent que ceux dont cherche à rendre compte le texte ethnographique). Elle est description menée d'un certain point de vue et adressée à un destinataire (le lecteur qui devient à son tour interprète du texte qu'il tient entre les mains). (Laplantine, 1996 p.106).

Les transcriptions sont porteuses d'une théorie qui s'explique à partir des actes mêmes de la chercheuse dans la communauté étudiée. L'attitude d'ouverture fondant la transcription appelle une écriture évolutive, progressive et singulière. En même temps, qu'elle transcrit des données, l'ethnographe les manipule de telle manière que le résultat l'incite à prendre des décisions au sein même de la communauté qui affecte son regard. Dans cette dynamique, les données intersubjectives sur lesquelles se base l'étude de l'ethnographe se réorganisent en fournissant un éclairage sur la communauté étudiée.

3.1.7 La pratique réflexive de l'enseignante

Le savoir-faire de l'enseignante résulte de son expérience. La compréhension du savoir-faire enseignant s'inscrit dans une longue tradition de recherche ethnométhodologique médiatisée par le langage écrit ou oral. Histoire de vie, enregistrement des savoir-faire ou du savoir professionnel (Desgagné) en passant par la notion du praticien réflexif de Schön, le praticien réfléchit sa pratique "dans" et "sur" l'action. Pour certains chercheurs, la progression de la pratique professionnelle de l'enseignement est assujettie à l'*agir communicationnel* situé dans un *espace public* (Habermas). Selon Habermas, l'intersubjectivité base la *co-construction* de *savoirs sociaux* entre tous les acteurs d'une communauté. La pensée habermassienne défend la thèse selon laquelle l'émancipation de la connaissance renvoie à un travail de co-construction par les interacteurs, elle propose une action axée sur la communicabilité de la connaissance dans un

espace d'interactions dynamiques. L'ethnographie apporte une dimension réflexive à la pensée de l'enseignante.

La pratique réflexive ne repose pas sur le seul fait que l'enseignante sait ou ne sait pas ce qu'elle sait, elle ne remet pas en question la qualité des interventions, elle adopte une attitude éthique en cherchant à comprendre le déroulement des relations qu'entretiennent les membres d'une communauté d'apprentissage qui les contient. La nature de l'ethnographie marque, bien sûr, l'incidence de la tradition sur la pratique, mais elle veut la dépasser en guettant ce qui peut advenir de nouveau lorsque tous les acteurs interagissent. L'observation des activités des acteurs et leur agencement engendre un *savoir réflexif* (Schön, 1994) puissant d'influence sur la fabrication du savoir de l'enseignante ethnographe.

D'une pratique isolée dans un lieu précis, l'interaction déplie la solitude, l'interaction fabrique des extensions liantes et transformantes. La relation se complexifie, les tâches se dynamisent, les activités se donnent à l'entendement intersubjectif. La méthode ethnographique participe, réfléchit, examine et donne à l'entendement l'existence de la communauté.

Pour l'enseignante qui épie et cherche à comprendre, la communauté devient un ensemble de moments qui forment, reforment et transforment la relation pédagogique. La communauté d'apprentissage et l'enseignante s'enrichissent mutuellement au travers de l'attitude réflexive. En somme, l'enseignante apprend de la communauté, tire des leçons de ses renoncements aux traditions et réinvestit cette connaissance dans la communauté. Cette passion là est d'ordre éthique, dirait Moscovici (1998).

3.1.8 L'ethnographie et l'idée de co-construction

L'idée que l'on peut tous ensemble bouleverser les traditions éducatives et inventer des relations nouvelles habite une autre idée, celle du progrès. La notion de communauté aux propriétés réflexives oblige à une recontextualisation permanente d'actes qui ne pourront que déclencher des

modes d'interactions nouveaux et renouvelés en liaison avec la richesse de la communauté. La double posture ethnographique comme processus ethnographique "ne ressemblera pas à une errance dans un terrain choisi, arrêtée ça et là par des informateurs et caractérisée par un balayage large du regard" (Piette, 1996 p. 68), mais sera davantage stimulée par la réciprocité des relations de l'enseignante ethnographe vivant avec et parmi les acteurs observés et celles établies entre l'œuvre observée et son passage obligé à l'écriture.

Entendons-nous bien, cette recherche ne vise pas à parachuter une "vérité" au détriment d'une autre, elle tente de comprendre une construction qui ne peut pas relever d'une expérience isolée. Bien au contraire, l'ethnographie exprime l'expression d'un mouvement de relations dynamiques, d'une intersubjectivité. La notion de co-construction ne peut se définir qu'en passant par l'expérience qui nous "colle à la peau", se poursuivre et devenir l'histoire qui nous façonne en nous rendant plus sensible au nouveau qui transforme l'être et la réalité sociale qui l'habite. Comprendre comment une communauté d'apprentissage s'édifie nous est apparu assez mystérieux pour tenter de l'investiguer. Il va sans dire que les relations susceptibles de faire apparaître notre communauté ne pourront que construire dans la réalité du lecteur ce qui pourrait bien être une tout autre histoire.

3.2 LA CUEILLETTE DES DONNÉES DANS LE WEBJOURNAL

Nous devons nous demander si nous renforçons les capacités de nos membres et nos propres capacités; si nous nous y prenons mieux pour aider les collectivités à s'autosuffire; (...) si notre travail de sensibilisation a des répercussions.

http://www.idrc.ca/evaluation/documents/networks/network_f.html#method

Le regard de l'ethnographe est multiréférentiel. Parmi les outils dont dispose l'ethnographe pour recueillir les données de son observation, le journal est l'un des tous premiers choix. C'est un outil souple qui peut à n'importe quel moment ou dans n'importe quel espace, transcrire les observations, les descriptions de situations vécues, les rencontres, les lectures, les impressions et

les réflexions de l'ethnographe. Il est un outil efficace pour comprendre une réalité sociale de petite taille, mais complexe et qui a de la durée. Le journal "garde une mémoire pour soi-même ou pour les autres, d'une pensée qui se forme au quotidien dans la succession des observations et des réflexions". (Hess, 1998 p.1).

Pour rendre compte de la complexité qui se joue dans le devenir d'une communauté d'apprentissage, l'ethnographie emprunte un passage obligé à l'écriture dans un cahier ou alors sur traitement de texte; une écriture peu à peu campée dans un outil que nous avons nommé le Webjournal. Ce terme désigne tout simplement le journal ethnographique que nous traduisons en format HTML et diffusons sur l'Internet. L'idée est de rendre visible aux acteurs du contexte étudié l'écriture sur la communauté au moment même où celle-ci évolue⁹⁴. L'acte de transcription se forme, se reforme et se transforme progressivement en acte de communication et en acte d'apprentissage pour l'ethnographe que nous devenons.

Quand un enseignant cherche à rendre retraceable l'émergence d'une communauté en tant que chercheur et qu'il est en même temps un des interactants observés, s'opère une sorte d'attitude éthique qui l'engage à rendre visible auprès de ses élèves, également les principaux participants à l'édification de la communauté, les traces de l'observation. Les écrits ne peuvent, à notre avis, agir comme instruments de construction d'une communauté s'ils ne sont conservés que dans une sorte d'intimité du chercheur ou réservés à la compréhension de destinataires dont ne feraient pas partie les principaux acteurs. Il est également probable que le phénomène de diffusion puisse amplifier chez l'auteur la conscience d'un lecteur potentiel. De plus, entretenir une relation de visibilité sur Internet nourrit l'espoir de susciter des manifestations de collaboration.

⁹⁴ Nous pouvons dire à ce sujet que quelques-uns de nos élèves ont lu et commenté le Webjournal diffusé. Certains ont déploré le fait que leur nom ne soit pas mentionné ou alors mentionné sous pseudonyme. Tout de même, ils se reconnaissaient et l'animation autour du journal lu en classe laissait supposer que notre existence rapportée sous mon regard d'ethnographe les attirait. Nous avons pu constater grâce au courriel que d'autres ont lu notre journal. En effet, nous avons reçu des commentaires de René Barbier professeur de l'université VIII de Paris qui exprimait le désir de soumettre notre Webjournal à ces étudiants, nous en avons reçu du directeur de l'association des professeurs de français de la Catalogne puis d'un directeur d'école des îles du Pacifique se préoccupant de conditions à mettre en place pour des élèves en difficultés d'apprentissage. En outre, certaines personnes totalement extérieures du monde éducatif ont manifesté leur intérêt à lire le déroulement de notre existence.

Certes, le choix des événements concernés reflète des positions intersubjectives particulières à l'enseignante ethnographe que je suis mais, du même coup, elle expose les positions des uns et des autres au regard de tous. Bien sûr, le Webjournal "parle aux voix capables de l'entendre, c'est-à-dire d'en jouir."⁹⁵ En plus, le texte chargé de respect dans l'élucidation de la réalité se dote d'un pouvoir réflexif. Voyons d'un peu plus près les emprunts d'une conceptualisation du journal ethnographique.

3.2.1 Les différents emprunts théoriques du Webjournal

Nous avons d'abord puisé dans l'ouvrage de René Barbier quelques conceptions du journal d'itinérance. "Ce journal comporte bien ce caractère d'intimité avec l'affectivité et les réactions à l'égard du monde environnant, mais il présente également la caractéristique d'être publiable, ou pour le moins diffusable en tout ou partie." (Barbier, extrait d'un document électronique lu en juillet 1998)⁹⁶.

Barbier le rapproche du journal intime en ce sens qu'il s'écrit au jour le jour et dans toutes sortes de situations ou de moments. Il se combine également avec l'autobiographie dans la mesure où l'auteur n'hésite jamais à revenir sur des faits déjà passés, des événements, des rencontres desquels il est un des interactants et l'un des observés; qu'il n'hésite pas à transcrire ses réflexions liées à des interrogations sur l'expérience vécue. Ce journal d'itinérance emprunte au journal institutionnel de Lourau (1976) et R. Hess (1989). L'institution évoque des rapports entre divers environnements et les êtres humains. Elle paraît éprouver dans son devenir le développement de ses membres. La question de progrès assure une transformation permanente où il est possible de suivre son déroulement.

⁹⁵ P. Lachasse. (1995) Thésée, le labyrinthe du récit. B.A.A.G., no 106. P 223-243

⁹⁶ R. Barbier. Le journal d'itinérance. Page visitée le premier juillet 1998.

<http://www.fp.univ-paris8.fr/recherches/journald'itinérance.htm>

Dans son ouvrage de 1998, La pratique du journal. L'enquête au quotidien, Hess signale quelques grands journaux dont le journal de bord que l'on tient sur les navires qui partent à la découverte du nouveau. Ce type de journal raconte le vécu d'un groupe et il est destiné à être lu par d'autres. Cette dimension sociale l'éloigne du journal intime qui prend comme objet le vécu personnel d'une personne. Le journal requiert une méthodologie qui consiste en un travail d'écriture quotidien. En exprimant les relations sociales d'un groupe restreint, il entend prendre sa place dans un mouvement de recherche qui vise la connaissance d'une réalité sociale construite par les acteurs. L'outil de l'ethnographe permet un regard sur la réalité globale basée sur le déroulement des relations établies entre ses membres.

Plus particulièrement la manière dont l'acteur s'approprie l'ensemble des contraintes qui pèsent sur lui en les dépassant dans un mouvement dialectique lui permettant d'intégrer les facteurs individuels, interindividuels, groupaux, organisationnels et institutionnels. (Hess, 1989, p. 193).

Dans le journal ethnographique la communauté d'apprentissage est justiciable d'une singularité, elle n'est donc pas comparée à une autre communauté d'apprentissage en vue d'établir une grille de généralités. Le journal ethnographique illustre et inscrit l'histoire socialement construite, où se combinent en relations variables des composantes qui entraînent un progrès tout à fait singulier.

3.2.2 Les balbutiements du Webjournal

Le "Webjournal" est un journal de recherche dans la mesure où il représente un instrument méthodologique investiguant, jour après jour, le devenir de notre communauté d'apprentissage. La méthodologie requiert un travail de durée et d'autodiscipline. Elle impose une implication sans prétention, fondée dans un journal dont les inscriptions presque quotidiennes ne produisent pas des conclusions générales, mais offrent plutôt une ouverture au questionnement et au réinvestissement.

Il n'y a pas eu de diffusion du journal pour les mois de septembre à janvier. Durant ces mois, nous cherchions notre style d'écriture. Nous n'avions pas encore identifié clairement ce que nous devions ou pouvions inclure dans ce journal. Puis, au fur et à mesure de la prise de conscience d'une double posture comme élaboration d'un savoir nouveau, nous avons accueilli les rapports qu'entretiennent l'ethnographe et l'enseignante et osé nous exposer aux regards de tous. Peu à peu, la forme du journal a changé. L'écriture, très linéaire et schématique à ses débuts, a de plus en plus intégré la forme d'écriture dynamique du Web.

Pendant plus de 7 mois, nous avons noté ainsi dans un journal - qui a maintes fois changé de forme, n'ayant pas découvert ou désiré de modèle à suivre- des faits observés sur le devenir de notre communauté d'apprentissage.

La transformation de l'écriture

Nous avons essayé différentes manières d'écrire en ajoutant, extrayant, changeant, substituant, déplaçant des composantes. En introduisant le journal sur le Web, nous avons adopté peu à peu un style plus dynamique, donc moins linéaire, en utilisant les liens hypertextes. La méthode ethnographique elle-même se transforme en empruntant les regards, de l'enseignante ethnographe de cette étude, toujours empreints de collectivité.

Rémi Hess (1989, p. 179) a répertorié différents styles d'écriture que peut emprunter le journal. L'écrit peut être "descriptif, réflexif, anecdotique, personnel, hypercritique". Tout au long du journal, l'auteur caractérise ce qu'il observe, l'information qu'il recueille et qu'il élabore. Il s'agit "d'équilibrer progressivement l'expressif et le référentiel, l'anecdotique et le permanent, les faits et les croyances, l'objectif et le personnel". Il s'agit de plus de discerner les effets d'une posture de recherche sur la posture d'enseignement et l'inverse : "L'objectif est toujours de gagner en réflexivité et en implication personnelles".

Le passage obligatoire aux mots tracés par l'écriture implique déjà une transformation, un changement de position, une réciprocité entre des pensées et des actions qui ne cessent de se recréer.

Les jeux de la transtextualité font parcourir le récit d'un réseau complexe de mises à distance et d'écarts, de miroirs et de contre-miroirs où l'oeuvre se trouve pour ainsi dire représentée en relation avec elle-même. (Lachasse, 1995)⁹⁷.

Recourir à ce procédé a l'avantage de ne pas déranger le cours normal du quotidien. Nous avons filmé une journée et nous nous sommes vite rendu compte d'au moins deux choses : des manifestations de malaise chez certains jeunes décrocheurs qui ne voulaient pas être capturés à l'écran et l'artificialité de la pratique enseignante se préoccupant constamment de l'angle de la caméra et de la décision ou non de l'élève de passer à l'écran.

Dans l'acte d'écrire un journal sur Internet, de le rendre visible, il y a un désir de relation et d'élargissement. Le désir d'établir un contact avec un lecteur potentiel. En rendant visible l'édification de notre communauté, une œuvre intersubjective, il y a une intention de participer à un espace beaucoup plus grand, un projet d'étirer les frontières de la classe, une proposition à des formes de partenariat. L'acte d'écriture confère un acte de devenir. En ce sens, la nature même de sa lisibilité peut réactualiser la réalité sociale ainsi donnée à lire. Les procédés variés de l'écriture virtuelle suggèrent une pensée réflexive se donnant à voir par la transformation de l'acte même de l'écriture et par la description d'une communauté exposée sans pudeur, mais toujours avec respect. En nous inscrivant dans un procès réflexif sur nos pratiques, nous sommes aspirés par le caractère dynamique et progressif d'une communauté d'apprentissage.

⁹⁷ P. Lachasse. (1995) Thésée, le labyrinthe du récit. B.A.A.G., no 106. P 223-243

3.2.3 L'échafaudage du Webjournal

L'exigence de rendre retraceable pour l'ensemble de notre communauté, ce que l'ethnographe que je suis écrivait sur nous, entend accorder de l'importance à la rétroaction des élèves et cherche à démontrer le respect que l'ethnographe doit avoir vis-à-vis de leur manière d'exister et d'influencer ses propres pratiques. Le journal sur le Net répond à cette exigence. La conceptualisation du Webjournal est un jeu d'emprunts théoriques. Rendre respectueusement et rigoureusement compte de l'existence quotidienne de notre communauté a requis la participation d'auteurs tels Hess (1989, 1998), Lourau (1976), Barbier (1993, document électronique). Nous ne transcrivons pas toutes les situations de la vie quotidienne. Néanmoins, les événements inattendus et bizarres ou non qui surviennent, les réflexions ordinaires ou extraordinaires sont transcrits puisque nous cherchons à rendre compte des processus et de leurs transformations issus des possibilités trans-co-interactionnelles. L'expérience de transcription continuellement empreinte de l'enchevêtrement des attitudes de l'enseignante ethnographe puise ses racines dans les déterminations de l'ouvrage de Hess (1989). Nous identifierons les éléments de notation du Webjournal et ensuite nous exposerons sa facture.

Les éléments de notation dans le journal

Dans cette partie, on tente d'aider notre lecteur, plus spécialement celui qui a le désir d'entreprendre l'écriture d'un journal ou de l'améliorer, à reconnaître les éléments à noter dans le journal ethnographique.

- Les cibles

Les cibles, c'est ce à quoi le chercheur porte attention. Ce à quoi il porte attention lui est indiqué par son objet de recherche : la communauté d'apprentissage. Elle est l'objet sur lequel va se poser le regard de l'ethnographe. C'est son existence qui est exposée à un ensemble de rapports dynamiques entre les membres, des composantes descriptives que l'ethnographe tente de capturer. Dans la partie théorique de cette étude, nous avons exposé d'autres concepts susceptibles d'être ciblés pour nous aider à saisir l'existence d'une

communauté d'apprentissage : les actes de communication, d'intersubjectivité, de métacognition, d'action, de solidarité qui influencent sa prétention à l'apprentissage avec une utilisation des technologies de l'information et de la communication.

- **Les thèmes**

Le journal fait apparaître des thèmes qui reviennent avec une fréquence majeure. Ces thèmes constituent une catégorie redondante des notations qui n'ont d'autre but que, dans cette étude, de montrer l'émergence de notre communauté d'apprentissage. Les thèmes coïncident avec le regroupement des observations les plus fréquentes que perçoit l'enseignante ethnographe. Par exemple, nous avons peu à peu regroupé l'action que les membres de la classe entretenaient avec divers environnements : ils interagissent avec les technologies, entre eux, avec l'enseignante, avec le matériel scolaire traditionnel, etc. De ce regroupement, se dégagent progressivement des thèmes qui reviennent sans cesse, c'est-à-dire un ensemble de concepts organisateurs des données, que nous avons nommé "rapport" et "dimension". Cette centration sur un ou plusieurs thèmes spécifiques apparaissent au fur et à mesure du regroupement des notations recueillies dans le Webjournal. Parti de notations, puis de regroupement, on en arrive à faire émerger les thèmes.

- **Les dilemmes**

Les dilemmes sont ces imprévus qui arrivent dans les situations vécues au quotidien (Hess, 1989 p. 181).). Au cours de cette transcription, nous pouvons dire que les trois premiers mois, nous cherchons continuellement à décrire ce qui se passe en classe entre nous. Nous éprouvons de la difficulté à reconnaître notre point de vue. Nous n'arrivons pas à lier entre eux les événements que nous observons et transcrivons. Nous nous questionnons sur tout : comment écrire, comment le disposer, quoi ou qui regarder, quoi écrire. Finalement, nous nous sommes laissée guider par une intuition plus que par une intention arrêtée de saisir tel ou tel événement. Nous décrivons la réalité de notre existence, nous tirons quelques extraits de livres qui nous influencent, nous introduisons des réflexions sur des conférences qui nous conduisent à approfondir certains concepts.

Nous faisons un travail d'observation, de description et de transcription de la réalité sociale observée et constatons peu à peu l'imbrication de nos deux pratiques jusqu'à devenir la "double posture" ethnographique. En d'autres termes, c'est la notation des manifestations de la tension entre deux cadres de référence (Khon et Nègre, 1991) : chercheure et enseignante.

- **Les valeurs**

Une recherche n'est pas qu'illustration chronologique de la réalité, pas plus que justification d'une pratique. Il s'agit de transcriptions susceptibles d'affiner la compréhension d'un phénomène dans sa singularité. Une singularité émergeant des valeurs de l'enseignante chercheure. Les valeurs motivent l'objet de recherche, elles appuient les conditions d'observation sur la communauté d'apprentissage émergente. Les valeurs s'expriment dans la mise en relief des principes, des théories, des conditions d'écriture. En ce sens, le journal est plus qu'une simple méthodologie de recherche, il devient une expérience d'écriture, une expérience de la pensée qui s'écrit, une prise de conscience des valeurs sur lesquelles s'appuie l'intention d'une pratique renouvelée.

- **Les dispositifs**

On note comment l'enseignante ethnographe et les élèves s'organisent sur le terrain de la pratique, comment ils préparent leur travail, les stratégies et les moyens utilisés. On note ce qui amène les observés à prendre telle ou telle décision, on note les processus "durables" et "renouvelables" (continuité et rupture) de l'existence intersubjective. On note les décisions professionnelles, les dispositifs que l'enseignante ethnographe construit elle-même, mais aussi ceux qu'elle élabore avec les élèves, ou encore ceux que les élèves élaborent entre eux.

- **Les autres descriptions**

Ici l'enseignante ethnographe décrit comment fonctionne les choses dans la classe, les aménagements physiques, l'horaire des cours, le portrait des élèves, le climat dans l'école, etc. Nous avons d'ailleurs fait une section sur ces descriptions, une section que nous avons

choisie d'insérer au début du chapitre "la présentation des résultats" et qui contient la description de la classe observée.

Le processus du Webjournal

Dans notre étude, l'écriture du journal représente l'ensemble des processus se rapportant à la durée, à la quantité, à la fréquence et à l'espace de l'écrit.

L'écriture ethnographique se développe sur 125 pages dans un journal dont les textes sont d'abord traités en format Word, simple interligne, Times New Roman numéro 12. La longueur des entrées au journal est variée. Certains jours nous n'écrivons qu'une demi page, alors que l'écriture fleuve (cinq pages) caractérisera d'autres jours.

Dès le 20 septembre, le journal comptera cinq productions. Puis, dix en octobre, sept en novembre, six en décembre, huit en janvier, douze en février, dix-huit en mars, quinze en d'avril. Au mois de février, la publication sur le Web emprunte peu à peu le caractère dynamique de la communication virtuelle, se tissent alors des hyperliens entre les textes.

Tableau 1 Entrées d'écriture du Webjournal

Mois	Nombre d'entrées dans le journal
Septembre	5
Octobre	10
Novembre	7
Décembre	6
Janvier	8
Février	12
Mars	18
Avril	15

Les transcriptions prennent entre une demi-heure et une heure trente. Le travail s'effectue normalement à la fin de la journée. Quelquefois, l'écriture se délie la fin de semaine et expose ce qui s'est passé durant deux ou trois journées. Dans ce cas-là, les transcriptions sont toujours datées au jour où les événements se sont vraiment déroulés. Au cours du mois d'avril, il nous est arrivée de prendre des notes en classe pendant que nous observions les élèves. La première fois, quelques-uns sont intrigués par le contenu du texte. L'intérêt que les élèves démontraient à ce que nous écrivions nous ont convaincu, à partir du 2 avril, de prendre dix minutes en classe pour écrire sur nous. Ces dix minutes ne sont pas toujours prises au même moment dans la matinée. "Tacitement, les élèves me permettaient ce temps d'écriture". (Webjournal, 2 avril 1998).

3.2.4 Conclusion

Dans le journal s'affirme la prépondérance de la multiplicité des notations. Le journal est le lieu où se transcrit la réalité et là où vient à se préciser les regards de l'ethnographe. La répétition ou la nouveauté de certaines formes de notation permettent d'obtenir une radiographie approximative du comment se forme, se reforme et se transforme la communauté d'apprentissage. Modifier le journal ethnographique en Webjournal a signifié notre intention de l'exposer aux yeux des élèves de manière à ce qu'ils puissent collaborer, par diverses contributions, au mouvement progressif de l'écriture ethnographique dont d'ailleurs ils sont la source.

La filiation n'est pas ailleurs que dans l'oeuvre elle-même, induite de la relation de communication entre le narrateur et l'auditeur qu'elle met en scène. Relire, multiplier les lecteurs, voilà qui bouscule à nouveau l'utopie d'un récit linéaire, démonstratif, concluant. (Lachasse, 1995)⁹⁸.

L'ouverture à la diversité, l'acceptation du nouveau, la discipline et la rigueur de notation augmentent certes le nombre de données ethnographiques, mais ce qui est essentiel, c'est qu'elles sont susceptibles d'amplifier la collaboration. En fait, la cueillette de données est un jeu dépendant de l'art et de la science. Artiste, l'ethnographe met en œuvre des capacités de noter la

réalité qui se réfèrent aux domaines de l'intuition, de la création, au sens de l'ambiguïté, au rapport au nouveau, à la sensibilité, à l'ouverture. Scientifique, l'ethnographe affiche une rigueur d'organisation des champs conceptuels et théoriques, rigueur d'ajustements permanents en regard de son implication en tant qu'observé dans l'observation, rigueur caractérisant son implication de chercheur. L'expérience dialectique de l'enseignante ethnographe alimente sans cesse la notation ethnographique.

Après la cueillette de ces données, l'ethnographe doit chercher à les analyser de manière à pouvoir capturer l'effet organisateur des notations sur la communauté d'apprentissage observée, notations susceptibles de contenir les composantes de sa singularité.

3.3 LA DÉMARCHE D'ANALYSE DES DONNÉES ETHNOGRAPHIQUES

"Quand on veut étudier les hommes, il faut regarder près de soi. mais pour étudier l'homme, il faut apprendre à porter sa vue au loin. J.J. Rousseau dans Laplantine, 1996 p. 55]

Dans notre étude sur la communauté d'apprentissage, nous observons les processus de changement, leurs façons de s'installer, de se modifier et de se transformer au cours d'une année scolaire. Notre point de vue s'attache aux relations fondées sur la diversité, la réciprocité, la mutualité, l'influence, la solidarité, l'ouverture et le réinvestissement. Dans ce sens les membres de la communauté seraient en mesure d'inventer des usages inédits et de les développer. Les processus communautaires sont des phénomènes interdépendants aptes à influencer les attitudes ethnographiques de la chercheuse et la pratique de l'enseignante.

Qui dit communauté d'apprentissage, dit complexité, dit durée. Un des atouts majeurs des données ethnographiques est qu'on peut les recueillir au fil du temps, en suivant le flot des événements, sans se restreindre à des instantanés. On peut repérer des séquences, des moyens, des discussions, des interactions, des réflexions et les transcrire. Mais comment organiser les

⁹⁸ P. Lachasse. (1995) Thésée, le labyrinthe du récit B.A.A.G., no 106. P 223-243

données de cette complexité? L'impression de multiplicité peut ralentir les élans d'élaboration de l'analyse et demander un moment d'arrêt, une prise de distance. La question de l'arrangement des données ethnographiques se pose donc sérieusement.

Pour saisir le devenir de notre communauté, la conception systémique (De Rosnay, 1975, 1998; Le Moigne, 1983) invite à la réorganisation des données ethnographiques recueillies. L'analyse n'emprunte pas le chemin de l'ordre chronologique. Quoique nous pensions pouvoir mesurer le temps parce qu'il y a des phénomènes qui se répètent apparemment de manière régulière, telle la succession des jours par exemple, il semble impossible de mesurer le temps d'un développement personnel ou la durée d'un événement historique. L'un et l'autre laissent pourtant des traces, qui sous le regard de l'ethnographe, apportent une signification à la réalité sociale investiguée. Nous choisissons donc de ne pas tenir compte de la chronologie des événements, mais plutôt de structurer les données ethnographiques autour de concepts organisateurs visant la compréhension des composantes d'une communauté d'apprentissage particulière.

3.3.1 L'émergence des concepts organisateurs de la communauté

Nous voulions aborder la description de la communauté comme la description d'un système global susceptible d'interrelier toutes les composantes d'une réalité sociale, par définition, complexe.

La démarche analytique ne suffit plus pour expliquer la dynamique et l'évolution des systèmes complexes, les rétroactions, les équilibres, l'accroissement de la diversité ou l'auto-organisation. Il était donc nécessaire qu'émergent de nouvelles méthodologies d'organisation des connaissances face à la complexité du monde. C'est ainsi qu'est née l'approche systémique. Complémentaire de l'approche analytique, elle s'applique à des domaines variés allant de la biologie à l'écologie en passant par l'informatique, les réseaux de communication, l'éducation, la psychiatrie, les sciences du management ou l'économie. (De Rosnay, 1998)⁹⁹.

⁹⁹ J. De Rosnay. (1998) "Une vision du futur". Dialogue avec Joël de Rosnay sur la coévolution entre technologie et société. Publié dans Sociétés Revue des sciences humaines et sociales. Technocommunautés, No59, 1998/1. Par F. Casalegno, chercheur au CEAQ <http://194.199.143.5/derosnay/CasalJR.html>

Tenter de définir les zones frontières entre les données ethnographiques a été un travail délicat qui suppose de nombreuses lectures et relectures de ces données, une immersion où l'attention du chercheur est centrée sur un dialogue entre l'objet qu'il investigue, ici notre communauté d'apprentissage, et tout ce qui lui apparaît significatif dans les données à même de décrire, voire organiser les composantes de cette communauté. Il nous est ainsi apparu une communauté capable de se définir par les rapports entretenus par ses membres avec les autres. La communauté d'apprentissage en s'appuyant sur une attitude de collaboration établit une conception centrée sur l'apprenant capable d'établir des rapports affectifs, sociaux et cognitifs avec tout ce qui l'entoure dans son environnement d'apprentissage. C'est ainsi que nous en sommes arrivées à pouvoir organiser nos données autour **d'un triple rapport de chaque membre de la communauté d'apprentissage comme étant un rapport à soi, un rapport aux autres et un rapport au Savoir.**

Le rapport à soi

Le premier éclairage des données, qui peut paraître assez paradoxal dans notre conception collective de la communauté, s'exprime dans un rapport d'expression et de satisfaction de soi à soi. L'apprenant dans sa capacité de faire des choix, de décider, se rapporte à lui-même selon la prise de conscience et l'appréciation de ses capacités. Son expression s'actualise dans les choix de ressources qui l'habitent et qui l'entourent. La nature et l'ampleur des apprentissages dépendent de ses acquis antérieurs et de ses processus de développement. Il se met en mouvement de manière tout à fait singulière, s'engageant dans l'action. L'action se modifie et se recrée probablement parce qu'elle est devenue une activité intéressante, sérieuse et susceptible de "grandeur" aux yeux du soi. Ce mouvement met le soi au monde vis-à-vis des autres, il s'imprime en tant qu'individu capable de participer à ce qui "se passe là" et qui change par delà même ses choix. **Dans ce rapport à soi émerge une conception d'engagement du membre dans sa communauté d'apprentissage.**

Le rapport aux autres

Dans l'apport théorique, nous avons déterminé un apprenant capable de communication, de rencontres, existant avec les autres dans l'idée d'établir des formes d'aide réciproque. En ce sens, il est possible de se rapporter à des activités en équipe et à des situations impliquant des formes d'associations coopératives. Nos données offrent à voir de multiples formes de rencontres dans et hors classe. Nous remarquons des attitudes sociales différentes qui naviguent entre la facilité de se lier aux autres, le repli sur soi et les tentatives marquées d'une voie difficile à ouvrir. Il n'en demeure pas moins que dans ces rencontres fugaces ou de plus longue durée, l'attitude envers autrui consiste à faire attention dans l'expression de soi, à autre chose qu'à ses propres actions. **Dans ce rapport aux autres émerge une conception de coopération dans la communauté d'apprentissage.**

Le rapport au savoir

Il ressort de nos données ethnographiques une troisième catégorie de rapport : le rapport au savoir. Il exprime une activité de pensée permettant la création – toujours inachevée – de contenus signifiants qui transcendent la succession des devoirs, exercices ou activités de l'apprenant. En ce sens, les élèves utilisent leur savoir pour analyser, comprendre et résoudre des problèmes plutôt que pour se rappeler simplement des faits ou des informations. Ils sont capables de contributions de plus en plus enrichissantes pour le milieu. Ils peuvent alors appliquer leurs compétences et leurs connaissances à la réactualisation du savoir communautaire. **Dans ce rapport au savoir émerge une conception d'autonomie dans la communauté d'apprentissage.**

Les formes de rapport à soi, aux autres et au savoir actualisées et mobilisées par les acteurs laissent émerger des concepts signifiants aptes à caractériser les composantes de la communauté observée : l'engagement, la coopération et l'autonomie. Ces concepts caractéristiques de la communauté observée sont résumés dans le tableau suivant.

Tableau 2 Le triple rapport

Rapport à soi	Rapport aux autres	Rapport au savoir
L'engagement	La coopération	L'autonomie

3.3.2 La conceptualisation des trois dimensions du monde communautaire en édification

Dans le premier type d'organisation des données, les membres de notre classe vivent des rapports multiples dans un monde communautaire qu'ils co-habitent et co-inventent. Un deuxième type d'organisation ressort de ces transcriptions ethnographiques sur l'existence de notre communauté d'apprentissage. Il apparaît que les rapports à soi, aux autres et au savoir qu'entretient chacun des membres exigent d'être regardés sous trois angles différents qui sont un peu les trois dimensions inhérentes à la communauté d'apprentissage ici concernée, c'est-à-dire une situation éducative de classe branchée en réseaux supposant la présence simultanée d'une dimension technologique, d'une dimension d'apprentissage et d'une dimension d'enseignement. Ainsi nous proposons une organisation de nos données où chacun des rapports à soi, aux autres et au savoir sera regardé sous ses trois dimensions constituantes.

La dimension de la technologie

Le triple rapport peut donc être regardé sous l'angle de la technologie. Dans son rapport à soi, l'acteur entretient une activité spontanée ou routinière, mais libre avec les technologies. Dans son rapport aux autres, il ressort un foisonnement d'associations. Dans son troisième rapport, le rapport au savoir, la dimension de la technologie offre des outils de collaboration avec ses possibilités de construction de la connaissance. Les données montrent des faits technologiques variés, des d'activités différents et des processus hétérogènes. Les efforts de dépassement du soi, de socialisation et de qualification en "niveau" de savoir sont facilités par la technologie. La technologie fait surgir des rapports à soi, aux autres, au savoir renouvelés.

La dimension de l'apprentissage

Dans cette partie nous nous sommes attachée à regarder le triple rapport sous l'angle de l'apprentissage. En premier lieu, cette dimension exprime le rapport à soi en capacités multiples d'agir et de penser. Dans le rapport à autrui les capacités d'agir et de penser se mutualisent. L'apprenant dans son rapport au savoir exprime une intention de progrès en identifiant le manque de savoir dans la communauté. Les apprenants sont associés à l'évaluation de leurs propres apprentissages et à la planification des tâches complexes. Dans cette dimension, les apprenants réactivent et mobilisent progressivement de nouveaux savoirs.

La dimension de l'enseignement

Dans cette dimension, le rapport à soi exprime une ouverture de la part de l'enseignante à l'hétérogénéité et à la diversité des capacités d'agir et de penser. Dans son rapport à l'autre, l'enseignant est un guide et un mentor facilitant la découverte et la maîtrise progressive de connaissances, de compétences et d'attitudes. En dernier lieu, les nouvelles pratiques s'inscrivent dans un courant de "retraçabilité" et de jugement. L'enseignement encourage, facilite, médiatise et accompagne les nouvelles structures communautaires, au fur et à mesure qu'elles prennent forme.

Tableau 3 Les dimensions

Dimension de la technologie	Dimension de l'apprentissage	Dimension de l'enseignement
------------------------------------	-------------------------------------	------------------------------------

3.3.3 Synthèse des concepts organisateurs de notre analyse

La démarche d'analyse cherche à saisir l'émergence de notre communauté d'apprentissage, en fait, le cœur du projet de transcription ethnographique. Elle apporte des concepts organisateurs capables d'ouvrir sur une compréhension des données en tant qu'elles témoignent des

composantes structurantes de la communauté d'apprentissage observée. L'exigence du collectif, des individualités et des ressources fait en sorte que les concepts organisateurs puissent rendre compte des dimensions de l'enseignement, de l'apprentissage et de la technologie en vertu du triple rapport à soi, aux autres et au savoir. Ce qui suggère le tableau suivant d'agencement des concepts organisateurs.

Tableau 4 Synthèse des concepts organisateurs

Les rapports	Dimension de la technologie	Dimension de l'apprentissage	Dimension de l'enseignement
Les dimensions			
Le rapport à soi, un rapport d'engagement			
Le rapport aux autres, un rapport de coopération			
Le rapport au savoir, un rapport d'autonomie			

3.3.4 Comment allons-nous présenter les résultats de l'analyse ?

Il nous fallait trouver une façon de rendre compte des données à partir de cette conceptualisation, c'est-à-dire une façon de décrire ethnographiquement ce qui "s'était passé là" et cela à partir de nos concepts organisateurs qui devenaient dorénavant les composantes descriptives et interprétatives de notre communauté d'apprentissage. Nous avons donc choisi un procédé qui nous semblait respecter l'esprit de notre approche ethnographique. En effet, il nous est apparu pertinent d'ouvrir au lecteur, au début de chacune des composantes à décrire et à interpréter, une petite fenêtre sur la communauté "en acte", sur notre classe en mouvement. En somme, nous avons choisi d'élaborer notre commentaire interprétatif de chacune des composantes sur la base d'un petit extrait descriptif tiré de notre Webjournal. C'est ce petit extrait descriptif de départ que nous appellerons ici une vignette. Dans la partie qui suit, nous nous attarderons à apporter un éclairage sur cet outil de présentation ethnographique des données.

3.3.5 La vignette

Il existe en histoire une tradition orale. Depuis leur origine, les humains se transmettent oralement des connaissances, des techniques, des légendes, des récits, des chansons. Toutes les informations sur le passé en quelque sorte enregistré dans chaque humain font aussi partie de la tradition. Pour rapporter l'histoire de notre communauté, nous n'avons pas emprunté ces types de tradition, nous avons opté pour le travail ethnographique, un travail d'écriture.

Les documents écrits ont emprunté au journal son expression représentative du parcours d'une existence concrète tel qu'il se dégage dans l'enchevêtrement des démarches réciproques empruntées par les acteurs. Suivant cette tradition d'écriture dans un journal, l'ethnographie n'hésite pas à mettre en cause des personnes ou des événements en introduisant intuitivement un mystérieux désordre.

La narration constitue un moyen privilégié pour décrire l'existence d'une communauté d'apprentissage, telle qu'elle s'est présentée sous le regard de l'ethnographe, ici l'enseignante à la fois chercheuse. Après avoir exposé aux yeux de tous ce désordre, nous donnons à lire des fragments du journal sous forme de vignettes et à construire à partir de ces fragments le commentaire interprétatif de la communauté observée. Avant de commencer notre visite, il est donc important de prendre le temps d'offrir une certaine compréhension conceptuelle de ce que nous appelons la vignette.

Définition de la vignette

La vignette, selon le Petit Robert (1996 p. 2390) est un motif ornemental d'un livre, en première page. Elle est la forme concrète d'une thématique. Toujours en suivant la description du Petit Robert: "Elle est un dessin d'encadrement des miniatures de certaines gravures et chacune des illustrations d'un journal. C'est aussi un petit carré de papier portant une inscription joint à un produit." Le motif de la narration sera encadré et son inscription représentera des situations mises en liens par le deuxième jeu de mémoire ethnographique : le Webjournal (le premier jeu de

mémoire étant l'interaction même de la classe). C'est à partir de ce choix concret que nous "déroulons" pour vous notre communauté d'apprentissage sous la base des concepts organisateurs que nous avons dégagés.

Contenu de la vignette

La facture même de la vignette constitue en soi un moyen privilégié de susciter l'observation. Ce document fournit une information concrète, réelle et vraie, un détail sur la vie de la classe et rendra plus facile le commentaire interprétatif. Nos choix de détail ne seront pas datés, parce qu'ont pu surgir des manifestations du même type de signification à différents moments de l'année. Ils ne peuvent être statiques, puisqu'ils représentent l'existence de notre communauté, donc nécessairement de son évolution caractérisée par l'alternance des maintiens et des ruptures. En conséquence, l'arrangement de ces détails vise à vous faire retrouver cette sorte de mouvement continu, progressif et saccadé par d'autres mouvements qui heurtent et qui continuellement donnent une forme à la fois reproduite et différente à notre existence.

La vignette est la traduction du mouvement, l'esquisse de la réalité, l'expression de la vie observée. Toute la complexité ethnographique apparaît dans la vignette et le commentaire qui suit construit à partir de celle-ci. Sous le regard de l'ethnographe, elle exprime l'essence même de la vie qui s'anime. La vignette, dans son esprit ethnographique, sert à affûter le regard du lecteur, il le rend pénétrant, apte à saisir la nature des interactions de notre communauté d'apprentissage. Sorte d'a priori de nature participative, la vignette ethnographique permet de rapporter une fraction spéciale d'un ensemble d'actes coordonnés des membres et de travaux réalisés par les observés. Elle est l'énergie qui introduit le lecteur dans l'existence de notre communauté d'apprentissage.

CHAPITRE IV

La présentation des résultats **ou** **le "ce qui se passe là"**

La présentation des résultats ou le "ce qui se passe là"

Ce chapitre est constitué de deux grandes parties : le portrait multiple de la communauté d'apprentissage observée et l'attitude de collaboration dans la communauté d'apprentissage observée. La première partie veut introduire le lecteur dans la classe avant de lui montrer ce qui s'y passe. À cet égard, elle prépare le lecteur en esquissant le portrait multiple de la classe: le portrait historique, le portrait géographique et le portrait socioculturel. Dans la deuxième partie, le lecteur est introduit dans le cœur de son existence. Il explorera ce qui s'y passe par la mise en relief de la vignette descriptive et du commentaire interprétatif des rapports à soi, aux autres et au savoir sous les dimensions de la technologie, de l'apprentissage et de l'enseignement. Nous exposerons alors les composantes tout à fait particulières à la communauté d'apprentissage observée.

4.1 LE PORTRAIT DE LA COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE OBSERVÉE

" Le sociologue n'observe pas la réalité sociale, mais des *pratiques*. [...] La sociologie ne se forme pas à partir d'une absence de savoir sur la société, comme si elle se construisait pierre à pierre. (...) Elle doit arracher les faits *sociologiques* des faits *sociaux* où ils sont enfermés. " [Touraine, 1974 : 25]. "Il faut donc intervenir pour créer des acteurs, pour activer la société de tout son potentiel créatif pour redéfinir ses orientations." [Touraine, 1974 : 236].

Maintenant que notre lecteur peut situer théoriquement et méthodologiquement notre recherche sur une communauté d'apprentissage et avant de l'introduire dans le cœur de son existence, nous allons parcourir le chemin qui a amené l'enseignante que je suis à investiguer un objet de recherche aussi complexe. L'une des directions offertes sur le parcours de l'existence de notre communauté d'apprentissage invite à poser un regard sur la portion occupée par l'histoire.

L'aspect dynamique et significatif de cette partie s'intitule : le portrait historique. Puis nous poursuivrons avec le portrait géographique. Ce portrait s'attache à montrer la structure scolaire d'un centre d'éducation des adultes, l'aménagement de la classe, l'horaire des cours, la variété des ressources utilisées, etc. En dernier lieu, le portrait socioculturel présente la plupart des élèves engagés dans cette aventure communautaire.

Bien que les expériences de communauté d'apprentissage parmi de jeunes décrocheurs soient encore rares¹⁰⁰, nous cherchons timidement à offrir quelques pistes qui permettront d'ouvrir la discussion. Il n'y a pas qu'une invitation à interpréter nos choix selon la bousculade de vos interrogations, croyances, certitudes, présupposés, expériences, il y a aussi tentative d'arracher l'esprit à ses douces quiétudes et d'entraîner un regard ouvert à la nouveauté, voire à l'imprévisible.

Avec étonnement peut-être, le lecteur constatera le changement de ton dans la narration. Le "nous" de la théorie et de la méthodologie passe au "je". Plus intimiste, le "je" invite au rapprochement, à la familiarité, à la naissance au sein même de la vie qui se déroule. Nous tenons à signaler que si vous acceptez d'entrer ainsi au cœur même de notre réalité, vous serez probablement entraînés dans un voyage où vous pourriez être surpris ou étonnés, ébranlés ou charmés, rebutés ou séduits.

¹⁰⁰ Perrenoud a déjà ouvert une piste intéressante sur la gestion du temps scolaire à donner aux élèves lents et rapides. Gérer le temps qui reste : l'organisation scolaire entre persécution et attentisme. (2000) http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_12.html . Une autre belle initiative Déclic et le site d'A. Doucet Le décrochage scolaire (2000) <http://www.comportement.net/psycho-edu/renseigne/page11.html> Déclic est un organisme montréalais qui lutte contre le décrochage chez les jeunes âgés entre 12 et 30 ans. Leur site renferme nombreux conseils et ressources pouvant être utiles aux décrocheurs et à leurs parents.

4.1.1 Le portrait historique¹⁰¹

L'histoire ? Il était une fois... une réflexion sur la place des élèves, l'attitude éducative, le réinvestissement des acquis scolaires dans la vie, l'utilisation des technologies, les méthodes pour introduire les objectifs du programme d'études proposé par le Ministère de l'éducation du Québec à l'éducation des adultes. Au même moment, l'histoire s'intéresse au développement continu des enseignants et nécessairement aux rencontres d'échange entre les confrères et consœurs de travail.

Il faut comprendre ici qu'en dévoilant l'histoire où je m'inscris en tant qu'acteur dans une classe de jeunes décrocheurs 16-18 ans au niveau présecondaire en français, je dévoile ma propre histoire d'enseignante en la racontant, avec les risques et les leurres que contient fatalement la narration.

Mon expérience avec les jeunes décrocheurs

J'enseigne au sein des jeunes décrocheurs depuis 1987. Pour enseigner à une classe de jeunes décrocheurs, il faut bien sûr les aimer et ensuite posséder certaines aptitudes qui font en sorte que, malgré leur comportement récalcitrant à l'égard du système scolaire, nous puissions les amener à réussir la cinquième secondaire ou orienter les acquis scolaires vers un réinvestissement dans la vie. Certains vous diront qu'il faut d'abord être capable de "contrôler" sa classe en amenant l'élève à adopter des comportements individuels satisfaisants de co-présence au sein d'un groupe.

Nous avons toujours été fiers de l'esprit d'équipe qui nous animait, nous les enseignantes et les enseignants travaillant avec ces jeunes. Les conversations dans nos réunions et même durant nos pauses quotidiennes tournaient autour de tel ou tel comportement dérangeant de l'élève dans nos classes respectives, sur les stratégies à développer pour amener l'élève à faire autrement. Ces

¹⁰¹ Au cours de cette partie nous utiliserons le "je" qui invite au rapprochement, à l'intimité que nous avons voulu créer entre le lecteur qui regarde l'œuvre qui se forme et l'auteur qui le guide.

conversations devenaient témoins du soutien psychologique que nous nous apportions, de la complicité qui nous réunissait.

Puis un jour, enseigner la matière ou enseigner à bien se comporter, voilà le sens de la pratique qu'il nous a été donné à réfléchir. La réponse presque unanime de notre groupe invitait à comprendre que notre idée de réglementer les comportements se fondait sur un désir d'insertion appropriée du jeune dans la société. Que signifiait ce "approprié" ? Une conformité à des exigences, à une place qui lui serait assignée ? Un autre implicite nous guettait, aller à ce que nous nous pensions être le plus efficace pour ne pas que certains dérangent la concentration de ceux et celles qui souhaitaient, dans notre jargon, "finir le cahier d'apprentissage". Je dis bien "finir leur cahier d'apprentissage", car vouloir "donner" à l'élève des moyens pour apprendre, c'était entendre cette réponse : "je n'aurai pas besoin de ça pour travailler, je veux juste finir au plus vite mon secondaire".

Je m'interrogeai sur mon rôle et sur celui de l'élève. Est-ce que mon rôle se limitait à maintenir le calme dans la classe ? Le seul moyen pour l'élève d'être actif était-il justement de semer la pagaille dans la classe ? Est-ce que j'étais enseignante pour choisir entre enseigner la matière ou réglementer les comportements appropriés ? Est-ce que le rôle d'apprenante et d'apprenant se limitait à effectuer correctement les exercices d'un cahier ?

Puis je me rappelais comment certaines situations m'agaçaient. Comme par exemple, l'invitation constante à se taire pendant que je tentais de réaliser un entretien pédagogique occupait une trop large part du temps et continuellement interrompait l'aide qu'un élève me demandait. Sous prétexte que l'apprentissage se faisait de manière individualisée donc manifestation isolée et surtout en silence, je devais, en bon prof, y consacrer tout mon temps, et eux, en bons élèves décrocheurs, s'appliquaient à chercher les moyens pour me faire jouer ce rôle!

Cette croyance de l'apprentissage en silence comporte une connotation affective : pour être considéré et pour se concevoir un bon prof, il faut avoir le contrôle de sa classe, ce qui se résume (*ou s'étend serait plus juste*) à être le seul autorisé à exiger le silence, être le seul autorisé à garder

les élèves dans la classe une fois qu'ils y sont entrés, être celui qui doit afficher son autorité en refusant l'accès de la classe à un élève qui arrive en retard, être celui qui corrige tous les textes, être le seul à évaluer (et souvent à essayer de deviner) les capacités de l'élève, être celui qui décide si l'élève est prêt ou non à passer son examen selon les critères d'évaluation fournis par un programme d'études. Comment réduire les minutes que me prenaient ces tâches et l'impression d'inutilité et d'ennui qui en résultait bien souvent, tout en m'assurant que l'élève se rende responsable de ses propres apprentissages ?

Que voulait dire pour l'élève se rendre responsable de ses apprentissages, me dis-je ? Toute son attitude d'empressement à finaliser un cahier d'apprentissage en sautant les pages qu'il ne comprenait pas, en ne répondant pas aux questions à développement, ou à répondre n'importe quoi, laissait supposer que l'acte d'apprendre se résumait à avancer dans son cahier d'apprentissage afin que je puisse lui signer son papier d'examen ! "Je suis sûr de passer mon examen, signe mon papier tu verras que je n'ai pas besoin de faire ce cahier, je comprends tout ce qu'il y a là-dedans". Suivait une autre connotation affective : si je n'aide pas l'élève à *finir* son cahier, je ne lui signe pas de papier d'examen ou s'il échoue à son examen, c'est probablement que je ne suis pas un "bon" prof !

Vous remarquez ce "je" qui contrôle ? *Je* devais faire apprendre aux jeunes les notions de base, à être polis, à arriver à l'heure, à s'abstenir de parler ou d'être bruyants en classe afin de respecter la "bulle" de son voisin et "je" étais encore responsable...et fatiguée de ne pas partager cette responsabilité avec eux, mes élèves.

Alors ça n'allait pas et ça n'allait vraiment plus ! Je devais contrôler le silence, le bruit, les allées et venues, la capacité des élèves, pendant qu'eux cherchaient continuellement à animer un peu la classe de la seule manière qu'ils avaient toujours expérimentée, à me faire implicitement comprendre la distance entre ce qu'ils apprenaient à l'école et ce qui se passait dans leur vie "réelle". L'incohérence du système, je l'avais continuellement là sous les yeux : raccrocher des jeunes dans le système même qui les a fait décrocher ! Un système pas mauvais, juste obsolète !

C'était toujours la même rengaine entre nous les enseignantes et les enseignants : le contrôle à obtenir sur tel comportement d'un tel, puis d'un autre qui en avait ras le bol de l'école. Ou encore comment expliquer l'abominable règle sur les participes passés ! Comme vous sans doute, je me disais : Mais COMMENT faire autrement ? J'avais mes habitudes, ma classe était un endroit où je tentais de garder le silence et quand j'y arrivais il faisait bon y travailler, je m'entendais avec tous mes pairs sur la bonne manière de faire la discipline. Mais je n'étais pas satisfaite du rôle que je jouais et du script que je proposais à mes élèves. Dans ma vision du monde, il me semblait que les élèves devaient participer mutuellement à leur développement et même qu'ils pouvaient par la manifestation de leur Savoir m'inclure dans cette démarche de réciprocité et contribuer ainsi à guider le renouvellement de ma pratique.

À partir de cette double constatation, je me suis demandé deux choses : comment aider de jeunes décrocheurs, de surcroît en difficulté d'apprentissage

- à découvrir dans l'effort le plaisir de venir à l'école,
- à réinvestir des acquis scolaires dans des situations et des temps variés ?

Ainsi à l'approche individualisée de l'apprentissage suggérée par l'institution de la formation aux adultes, j'ai cherché, avec l'appui de la direction, à introduire une approche basée sur la coopération, centrée sur les apprenants utilisateurs des technologies et de l'Internet. Dans la perspective d'apprentissage induite à ma pratique enseignante, je dois, bien sûr, poursuivre les objectifs du programme d'études en français à l'éducation des adultes tels que proposés par le ministère de l'Éducation.

Autant vous le dire tout de suite, le bourdonnement que vous constaterez dans la classe - et qui pourrait vous plaire ou vous agacer - dépend directement de mon approche issue d'une réflexion profonde des pratiques telles que je viens de vous les mentionner et de certaines propositions du Conseil supérieur de l'éducation¹⁰² et du Conference Board du Canada¹⁰³. Les deux organismes

¹⁰² Le dernier rapport du Conseil supérieur de l'éducation Éducation et nouvelles technologies. Pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage (2000) énonce clairement des recommandations "pour s'assurer que

rapportent que les phénomènes reliés à l'évolution rapide des technologies et aux nombreuses fluctuations des emplois transforment profondément les façons d'organiser le travail et qu'il fallait préparer nos jeunes à cet avenir.

Les questions se multiplient: Le décrochage scolaire ne force-t-il pas les pratiques enseignantes à être non seulement plus efficaces mais à faire "autrement" en se centrant sur l'élève ? Comment amener les élèves être des citoyens, donc engagés et coresponsables de l'environnement social ? En cherchant à réorienter mon approche pédagogique dans une démarche démocratique, mon intention visait la transformation des rapports école/jeune, puis société/pratique professionnelle de l'enseignement.

Le choix de mon approche s'appuyait sur les mutations évidentes des modes de production, d'acquisition et de distribution de la connaissance. L'école avait le devoir de s'insérer dans ce mouvement, puisqu'elle est l'un des piliers importants de la formation. Mon intention éducative s'appuie sur des formes d'authenticité de l'apprentissage en classe susceptibles d'aider les jeunes à échapper à la déprime, à la peur de l'échec, à prendre conscience de leurs propres capacités, à améliorer la qualité de leurs contacts avec les autres, à développer des habiletés capables d'être réinvesties dans des situations variées, voire ailleurs qu'à l'école, à découvrir que leur vie a un sens, qu'elle n'est pas "coupée en petits morceaux", qu'elle peut se vivre en continuité au sein d'une collectivité qui lui ressemble mais dont les membres et les tâches sont toujours différents. Je conçois quelques sourires...

Comme vous, je me suis demandé s'ils étaient prêts à exprimer leur expérience, à prendre une part active dans les mutations occasionnées par les technologies et à contribuer à l'enrichissement de la classe. Les faits technologiques dans la perspective d'une communauté d'apprentissage apparaissent un enjeu majeur au renouvellement des pratiques de l'apprentissage et de l'enseignement.

l'implantation des technologies dans les établissements scolaires serve la mission première du système éducatif, la formation, et soit au service des apprentissages qui doivent se réaliser à tous les ordres et secteurs d'enseignement". (p.121)

¹⁰³ Le Conference board du Canada. 1998 Profil d'employabilité. <http://www2.conferenceboard.ca/nbec/eprof-f.htm>

Pour trouver des pistes de solutions, j'ai choisi une perspective d'enseignement plus ouverte remplaçant le développement des compétences et l'accroissement de la connaissance à qui de droit, c'est-à-dire à tous les membres de la situation d'apprentissage. L'idée étant que l'apprentissage est un acte d'autonomie personnelle qui s'invente en même temps que se crée la collectivité. L'interaction autorise l'élève à choisir ses ressources afin de le rendre apte à exercer une influence sur son entourage.

La quête de sens

Pour trouver des approches pédagogiques appropriées, il convient de consentir à analyser ses propres conceptions de l'élève, de l'apprentissage et celles de "bon enseignant". J'avais le désir d'oser les remettre en question et de chercher une meilleure intégration de l'action de tous les membres de la classe. Autrement dit, je désirais encourager le pouvoir de chacun à agir sur divers environnements. "Il faut donc intervenir pour créer des acteurs, pour activer la *société* de tout son potentiel créatif pour redéfinir ses orientations" (Touraine, 1974 p. 236) Dans cette vision, la hiérarchie et la responsabilité de l'apprentissage prennent d'autres significations que la traditionnelle autorité de l'enseignante ou de l'enseignant. Je commençais à entrevoir un certain intérêt à des hypothèses pédagogiques quand sont intégrées les technologies et qui empruntaient les chemins du pouvoir personnel dans la prise de décisions, la découverte, l'échange, le partage, le Savoir et l'enrichissement des objets cognitifs.

Les mutations sociétales, technologiques et économiques peuvent être inquiétantes pour les jeunes qui constatent de plus en plus d'écarts entre l'école et le monde dans lequel ils vivent et vivront. Défier ces mutations, n'est-ce pas chercher à utiliser les technologies au sein même de la double pratique d'enseignement et d'apprentissage ?¹⁰⁴ En envisageant construire un "faire autrement" ensemble, ma pédagogie a voulu se doter d'outils technologiques modernes et efficaces, capables de supporter et de médiatiser les relations entre tous les membres de la classe, des outils susceptibles de forcer nos pratiques à se redéfinir constamment. Comment relever les défis d'individualité, de collectivité, de mutation, de technologies et de programmes d'études ? De

¹⁰⁴ Rappelons que Fernand Dumont formalise la relation, pour lui fondamentale, entre la connaissance (selon le processus de construction de l'objet de connaissance de Bachelard) et le contexte socioculturel.

manière à faire face à ces défis de taille, la pratique éducative doit être prête à remettre en cause ses valeurs et ses paradigmes fondamentaux. Elle doit reconnaître qu'elle ne peut y arriver seule, elle doit être prête à s'ouvrir aux autres et à se réinventer avec eux.

C'est sur le principe de l'acteur dont je suis partie pour les (mes élèves) accompagner quelque part à travers un trajet dont ils me montreraient l'itinéraire au fur et à mesure, au quotidien. Mon recours à la notion d'apprenant ne pouvait faire fi de la globalité et de l'initiative en contexte d'apprentissage, pas plus qu'il ne pouvait faire fi de l'avènement technologique dans toutes les sphères de la société, ni de la transformation des rapports humains créée par la quasi ubiquité de l'information et de la communication. Armée d'une intention de compréhension, mon intention est de saisir les transformations colorées par l'émergence de nouveaux rapports que s'autoriseront les jeunes décrocheurs.

En attribuant un rôle d'acteurs capables de prendre des décisions aux jeunes décrocheurs nous voulions renforcer le potentiel d'apprentissage généré par les rapports sociaux. Je ne suis pas sans inquiétude, beaucoup de tentatives ont déjà été effectuées auprès de ces jeunes un peu rebelles au système éducatif ! Pensons-y, certains d'entre eux ont recommencé trois fois leur secondaire un et se retrouvent ici, dans notre classe, au niveau présecondaire en français. Je ne crois pas que les problèmes traditionnels vont disparaître parce que nous intégrons les technologies dans notre classe ou parce que nous avons l'intention d'encourager l'expression des expériences. Derrière le souci d'amplifier les rapports entre tous les acteurs de la classe, de les relier à d'autres acteurs en dehors de la classe, les ordinateurs sont branchés en réseau Intranet et l'un d'eux est branché sur l'Internet. Bien sûr, oser un "faire autrement" collectif a d'abord signifié le risque de déranger les traditions et ceux et celles qui s'y accrochent.

Des débuts pas faciles ! Du 2 septembre et ce jusqu'au mois de novembre, que de remue-ménage ! À partir du 25 septembre, apparaissent aléatoirement entre trois et sept ordinateurs... Le plus important bouleversement s'exerce avec la fusion de deux groupes d'élèves. Ainsi, le 8 octobre, dix nouveaux élèves issus d'un enseignement traditionnel à l'éducation des adultes s'ajoutent au dix déjà quelque peu familiers à mon approche pédagogique. À cette étape de notre

étude, il est important de vous mentionner que la plupart des collègues de travail regarderont ces transformations d'un œil indifférent, méfiant ou alors carrément provocateur. Cependant, il est presque toujours possible de partager avec quelques-uns des expériences orientées vers de nouvelles approches pédagogiques. Ainsi, deux à trois fois par mois, deux partenaires enseignants et moi nous nous rencontrons pour discuter des caractéristiques de l'apprentissage coopératif de James Howden (1992)¹⁰⁵ et nous partageons nos expériences respectives : l'une enseigne sans les technologies en anglais avec les jeunes décrocheurs 16-18 ans, l'autre travaille avec la clientèle adulte de niveau secondaire 5 en sciences, son local ne donne accès qu'à un seul ordinateur heureusement branché sur l'Internet. Nous exprimons les différences dans chacune de nos classes, différences que nous attribuons à l'utilisation ou non de l'ordinateur, au nombre de ceux-ci et à l'approche pédagogique. Au cours de ces échanges, nous constatons que les technologies intensifient les rapports entre les élèves et de ce fait enrichissent les rapports sous des formes et des degrés de plus en plus diversifiés. En ayant une approche collective de l'apprentissage individualisé dans ma classe, je constate l'intensification des rapports et l'installation de ce que j'appelle le "chaos". D'une part, je cherche à maximiser les interactions, mais d'autre part la hantise que mon approche soit perçue par les pairs comme du laisser-faire ou du laisser-aller m'habite constamment. Je tiens à préciser, mes principes ne sont pas fondés par le retour à "l'enfant roi", mais visent l'exercice d'un effort continu de tous pour apprendre et s'apprendre mutuellement, pour singulariser ensemble la relation pédagogique.

D'autres craintes ne cessent de me faire la cour : les élèves apprennent-ils réellement dans ce lieu d'expression et de partage des expériences ? Ne vont-ils pas utiliser les machines pour s'isoler davantage ? Mon approche oscille entre ce besoin naturel des élèves de "socialiser" qui peut paraître improductif si on ne lui associe du contenu lié aux exigences de compétences et de connaissances du programme d'études et une intention d'accorder le temps qu'il faudrait à ses membres pour réorganiser autrement et à leur image l'espace qui les habite. Tout le scénario de l'année n'a pas été prévu, au contraire !

¹⁰⁵ Nous lisons un chapitre de Using Cooperative Learning avant chacune de nos rencontres. Un collectif du Centre for the Study of Classroom Processes Education Department, Concordia University, Montréal. 1992

L'idée d'intensifier les rapports entre les membres de la classe tiendrait-elle la route ? Au moment de commencer la cueillette des données, je n'en savais rien. Bien souvent, je me suis sentie handicapée de mes habitudes, de mon expérience. Je m'interroge : mon intention pédagogique au cours de cette première année d'utilisation des technologies atteindra-t-elle ses exigences d'identification, de mutualité et de mutation des pratiques éducatives ? Je cherche, j'épie et je m'étonne¹⁰⁶. Je tente de soutenir l'élève dans son cheminement et d'enrichir les pratiques respectives, car n'oublions pas: je ne suis plus le seul acteur, mais plutôt l'un des acteurs autorisés à transformer la situation éducative.

Concevant la singularité du fait technologique et la globalité des expériences dans une classe, j'ai choisi d'examiner notre existence dans le flux quotidien des rapports mutualisés. Parce que nous acceptons de partager le "ce qui se passe là" et que vous acceptez notre invitation, je suis tout à fait consciente de lancer quelques pierres dans un océan de possibilités imperfectibles. Partager une réalité particulière vise à ouvrir des pistes et des questionnements, cherche à apporter une bien maigre contribution à la réflexion déjà amorcée par plusieurs acteurs du monde de l'éducation.

¹⁰⁶ Bernard Balcet atelier "Pragmatique de l'organisation I" du colloque "Pragmatique : l'intelligence de la complexité" qui a eu lieu à Aix-en-Provence le 17 juin 1999. Page visitée le 1 juillet 1999.

Voici quelques extraits du texte Du bon usage de l'étonnement dans la conception et l'accompagnement d'un changement délibéré, témoin de son atelier. Ils apportent un éclaircissement sur le concept d'étonnement tel que le propose Balcet. "S'étonner c'est déjà avoir remarqué une différence ou une similitude entre des faits, des comportements, des résultats. (...) Il s'agit du résultat d'une attitude de candide ou de naïf qui interroge le réel sans être conscient d'une solution. On peut s'étonner "après" (amélioration) ou on peut s'étonner "avant" (signes avant coureurs, prévention) et ainsi donner à penser, car rien ne va plus vite que la pensée. (...) L'étonnement est le premier pas vers la remise en cause. Il réclame calmement des explications, il sollicite les personnes (...) Il pousse à la relation. L'approche conduit à une démarche implicative, partant du terrain et globale (...) Balcet montre comment on passe d'un étonnement au changement. (...) [s'étonner c'est] savoir dire "je ne sais pas", se poser des questions, poser de bonnes questions, proposer des pistes de solution, solliciter les intelligences. La curiosité permet l'étonnement et favorise les interactions. On va de la perception des objets à la perception des relations dans un champ d'exploration et d'action élargi." <http://www.mcxapc.org/aix99/index.htm>

4.1.2 Le portrait géographique

Ce deuxième angle du portrait aborde les facteurs géographiques assurant la viabilité des activités humaines : ressources humaines et matérielles, climat et aménagement du territoire. Je vous invite d'abord à jeter un regard sur la clientèle de l'école ainsi que sur ses principaux paramètres structurels de formation à l'éducation des adultes. La dimension s'étendra à une présentation des ressources utilisées en classe et à l'aménagement du "territoire-classe".

La clientèle de l'école

Notre communauté est située dans une école de 450 adultes dont font partie une centaine de décrocheurs 16-18 ans non dispersés dans le champ de la clientèle adulte, mais plutôt regroupés ensemble selon les niveaux secondaire ou présecondaire.

L'horaire des cours

Les jeunes décrocheurs suivent les cours entre 9h20 et 15h40. 55 minutes sont allouées pour dîner. Le reste de la clientèle adulte peuvent suivre des cours de 8h10 à 12h35 et 13h30 à soit 15h40 ou soit 18h00. Des adultes suivent des cours du soir entre 19h00 et 22h15. Les enseignants offre une enseignement multi-niveaux, c'est-à-dire que les élèves sont de niveau secondaire 1 à 5 dans une même discipline soit français, mathématique ou anglais. Les cours de sciences physiques s'adressent à une clientèle ayant atteint la dernière année de leur secondaire dans les matières de base.

La formation

Le classement des jeunes ou des adultes est établi selon un test. Les classes hétérogènes reçoivent les étudiants munis de leur profil dans chacune des matières. Chacun d'eux est tenu d'acheter les cahiers d'apprentissage selon les indications de son profil. L'élève doit remplir son cahier dans un délai approprié et admis par le programme d'études.

Les pratiques de l'enseignement individualisé se traduisent dans nos classes comme dans les classes du régulier : les élèves gardent silence et sont isolés les uns les autres. La différence réside dans les formes de la communication pédagogique, elle se situe entre un seul élève et

l'enseignante ou l'enseignant, c'est-à-dire que l'élève travaille dans son cahier et lorsqu'il rencontre une difficulté, se lève, se dirige vers le bureau de l'enseignant ou alors inscrit son nom au tableau et attend son tour pour se rendre au bureau de l'enseignant dans l'intention de lui poser des questions sur les notions qu'il juge difficiles. Outre l'enseignement individualisé, dans différents locaux, se pointent, au gré de l'enseignante ou de l'enseignant, quelques activités de type magistral. Dans ce cas, tous les membres de la classe écoutent l'enseignante ou l'enseignant qui aura préparé son cours.

Dans la classe que nous examinons, la plupart des élèves ont été "déclassés" en français présecondaire et d'autres n'ont jamais réussi le niveau secondaire un. Ils suivent ces cours de français de 9h20 à 12h35, cinq jours par semaine. Ils sont de niveau secondaire un en mathématique et suivent ces cours dans un autre local avec un autre enseignant tous les après-midi. Seule la classe de présecondaire en français a fait l'objet d'une observation.

Le climat

L'intégration et ensuite l'entretien des ordinateurs se sont effectués en même temps que l'implantation du projet école dans des conditions plutôt instables et difficiles. L'installation qui aurait dû être réalisée durant la saison estivale n'a pu être effectuée en raison des vacances, bien compréhensibles, des uns et des autres. En même temps qu'apparaissaient les premiers ordinateurs dans notre local, il devint urgent d'effectuer les branchements permettant les communications en réseau du côté administratif. De plus, les étapes du projet quinquennal furent soudainement bouleversées par l'humeur ombrageuse de l'enseignante en informatique qui se sentait menacée dans son rôle d'expert. Des urgences surgissaient un peu partout. Chacune et chacun manifestaient fortement leur intention d'avoir au moins un ordinateur dans leur local. Plutôt que d'acquiescer à ces requêtes, on préféra ajouter au plan initial, un plan de rénovation des vieux ordinateurs au laboratoire informatique, requérant de nombreuses énergies humaines et pécuniaires.

Plusieurs voulaient suivre un cours sur comment maîtriser les technologies avant de les introduire dans les classes. Comme le rapporte Aristote "Les choses qu'il faut avoir apprises pour les faire, c'est en les faisant que nous les apprenons". Comment intégrer les technologies, pourtant, sans

les avoir apprises ? Poursuivait Aristote "C'est en pratiquant les actions justes que nous devenons justes, [juste ne voulant pas dire justice] en pratiquant les actions modérées que nous devenons modérés, et en pratiquant les actions courageuses que nous devenons courageux." Mais comment enseigner avec les technologies dans les classes sans savoir les maîtriser ? N'est-il pas là premier signal à accepter un changement du rôle traditionnel de l'enseignant, jusqu'à présent seul détenteur du savoir, seul capable de transformation de la situation en classe ? Certes, le débat n'est pas clos. Il se pourrait que tout ne soit qu'imitation et maîtrise de l'outil. Je ne peux pourtant adopter cette voie lorsqu'il s'agit de la quête de l'apprentissage. Mes principes d'identité, de création, de démocratie, de communauté et de collaboration résistent. La maîtrise n'est pas tout, même si dans le temps elle semble précéder les modifications de l'action pédagogique, même si elle semble entraîner des relations et des transformations enrichissantes, en fait, seule, elle n'est presque rien...

Les ressources

J'ai offert des ressources matérielles et technologiques diversifiées. La liste sans être exhaustive ne veut que présenter les choix par lesquels les élèves exercent leurs prises de décision.

Tableau 5 Les ressources d'une classe branchée en réseau

27 bureaux de travail groupés en îlots de 2 à 4.
1 table de travail pour l'enseignante
7 raccordements pour le branchement Internet et Intranet
4 bureaux supportant 4 ordinateurs
1 imprimante à points à partir de décembre
4 branchements Intranet permettant l'utilisation de l'imprimante du laboratoire d'informatique (2 locaux voisins)
4 ordinateurs Pentium
• 1 branché Internet (Office 95) à partir de janvier
• 1 avec Encarta et Bibliorom Larousse (Office 95)
• 1 avec Office 97
• 1 ordinateur avec simplement Office 95
1 adresse de courrier électronique par élève avec le service Hotmail
Des petits Larousse et des Petits Robert
Des Multidictionnaires et un dictionnaire visuel
2 types de dictionnaire de synonymes et d'antonymes
Des grammaires différentes : Ma grammaire, La grammaire en tableau, Grévisse, etc.
Des dictionnaires de conjugaisons
Des cahiers d'apprentissage en français
Des volumes empruntés à notre petit centre de documentation
Des revues Actualité, Géo, Sélection
Des quotidiens comme le Soleil et le Devoir. La Presse une fois semaine.
Des cahiers d'exercices grammaticaux divers

Le territoire

Les dix-huit élèves n'ont pas de places assignées dans la classe. De plus, fini les bureaux en rangée ! Les ordinateurs seront situés sur trois des quatre murs de la classe. Le double aménagement physique de la classe soit celui des îlots de travail et celui des technologies - au début, les élèves et moi avons placé quatre bureaux autour des tables d'ordinateurs - que vous pouvez apercevoir dépend directement de l'idée que nous avons sur la notion de collaboration. Elle résulte de la mise en œuvre de certaines manières de faire pour favoriser l'échange et la coopération. L'aménagement envisageait l'élaboration de conditions destinées à stimuler la construction du cadre d'interactions mutuelles des acteurs.

Plan 1 La classe à la fin novembre 1997 et sa légende

Ovales : ordinateurs

Carrés : bureaux d'élèves

Carrés ombrés : bureaux occupés par les élèves, les autres sont en supplément

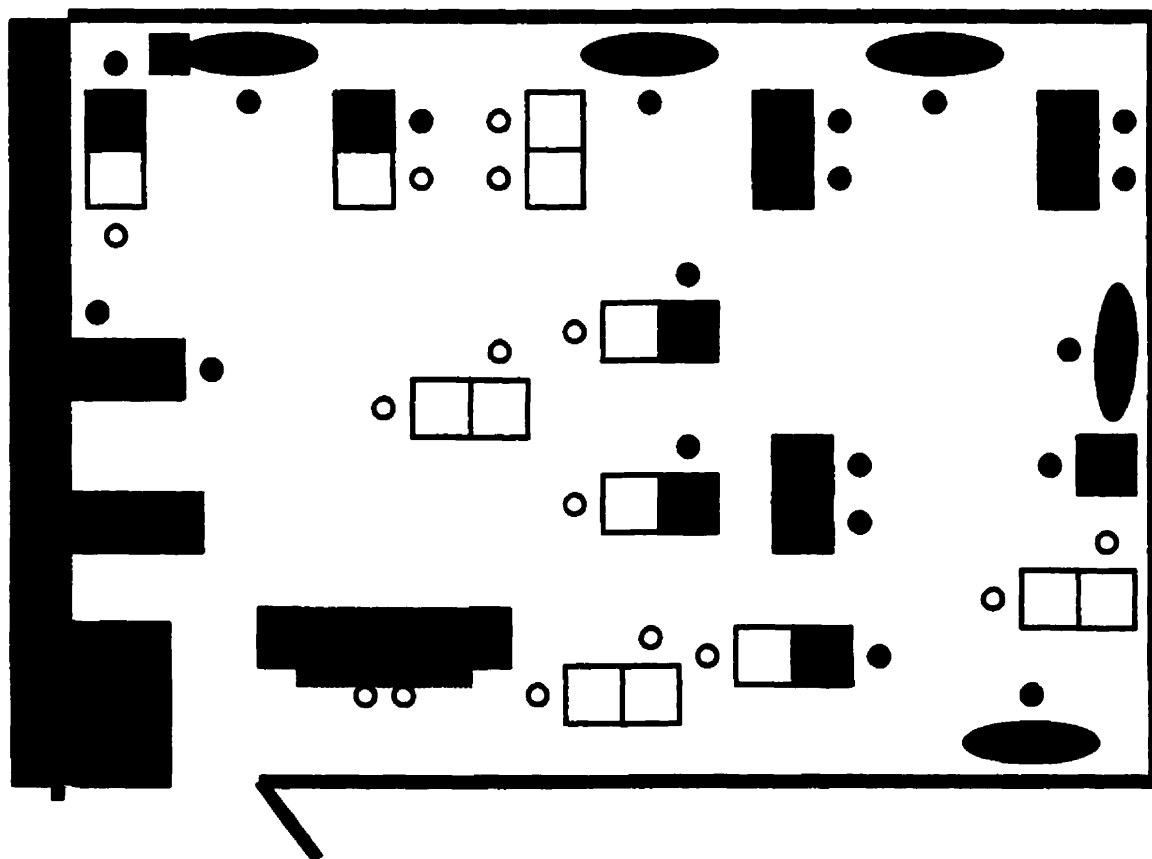
Le grand rectangle collé à deux plus petits à sa droite et à sa gauche : la table de l'enseignante et deux classeurs à deux tiroirs.

Le grand rectangle à gauche près des armoires de rangement : un classeur quatre tiroirs, les élèves y ont chacun une chemise portfolio.

Le petit carré à gauche de l'ovale haut gauche : l'imprimante

Les petits ronds : les chaises

La large bande noire à gauche : des armoires de rangement



Ovales : ordinateurs

Carrés : bureaux d'élèves

Carrés ombrés : bureaux occupés par les élèves, les autres sont en supplément

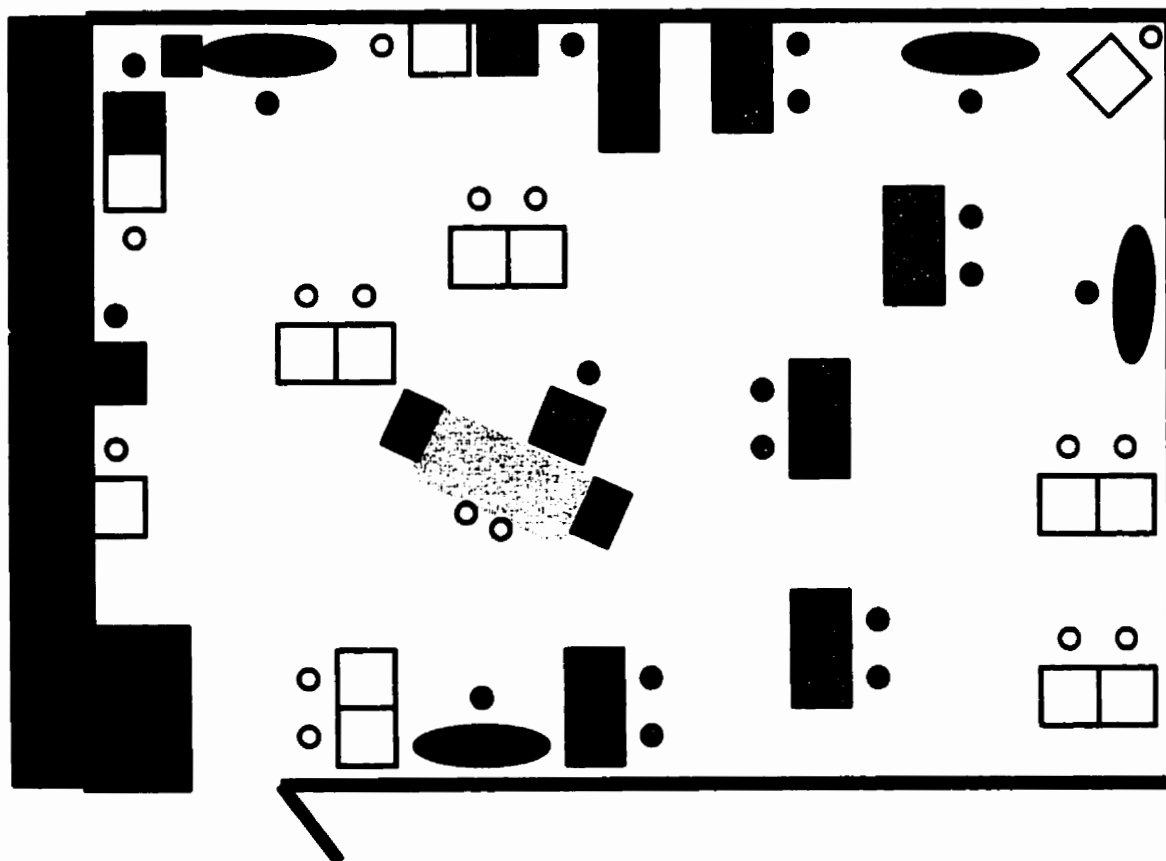
Le grand rectangle collé à deux plus petits à sa droite et à sa gauche : la table de l'enseignante et ses deux classeurs à deux tiroirs.

Le grand rectangle au centre haut : un classeur quatre tiroirs, les élèves y ont chacun une chemise portfolio.

Le petit carré à gauche de l'ovale haut gauche : l'imprimante

Les petits ronds : les chaises

La large bande noire à gauche : des armoires de rangement



4.1.3 Le portrait socioculturel

Le troisième angle du portrait nous familiarise avec les démarches ontologiques des jeunes décrocheurs. Nous donnerons à voir la description des ancrages interactionnels et ce sont les vignettes qui stabiliseront le mouvement et offriront à notre visiteur une certaine "familiarité" avec la situation. À partir d'exemples concrets, vous entrez dans notre classe. Nous présentons les possibilités de son existence et les perspectives qu'elles ouvrent, aussi bien dans les optiques traditionnelles que dans les orientations nouvelles engageant notamment l'attitude de collaboration.

Laissez-moi vous soumettre une analogie de la réciprocité individu et collectif. Dans une communauté, tout n'est pas instantané, nous nous souvenons tous du film "Rock and Nun", une religieuse (Whoopie Golberg) tente de former une chorale avec de jeunes délinquants. Permettre aux jeunes de chanter n'a pas instantanément créé la chorale, au contraire quel chaos ! Quelle résistance ! Bien souvent pour des motifs cachés aux regards des uns et des autres. Cependant, la création de la chorale permet aux jeunes de croire en eux et de faire l'expérience d'une œuvre collective, tout en produisant des actions qui leur ressemblent. Dans ce sens, notre approche pédagogique en donnant à effectuer des tâches invite les jeunes à choisir parmi des ressources internes et externes diversifiées et elle soulève les occasions de contacts avec les autres.

Dès les premiers instants, vous sentirez la forte présence des jeunes décrocheurs âgés entre 16 et 18 ans. Pourquoi ces jeunes sont-ils à l'éducation des adultes oserez-vous me demander ? Parce qu'ils ont "décroché" du système régulier. Pour tenter de décrire globalement nos jeunes décrocheurs, nous avons emprunté cette définition à Rivard (1991) :

"(...) un décrocheur scolaire c'est avant tout un jeune en pleine croissance physique et psychologique, recherchant bonheur et épanouissement et tentant de découvrir un sens à son vécu tissé tantôt de joies et de peines, tantôt d'espoirs et de déceptions, tantôt de réussites et d'échecs, tantôt de compréhension et d'incompréhension, tantôt d'acceptation et de rejet, de stress et de tensions."

Pour brosser grossièrement le tableau de ces jeunes, nous devons mentionner, comme la littérature le reconnaît généralement, le symptôme prononcé de l'absentéisme.

Dans ce groupe, la présence de deux à quatre filles vient confirmer les statistiques du Ministère de l'éducation du Québec sur l'abandon scolaire : les garçons (42,4%) et des filles (28,8%) (MEQ, 1991) ¹⁰⁷. Le système de l'éducation s'interroge sur les changements à apporter à l'enseignement pour inciter les garçons à poursuivre leurs études. ¹⁰⁸

Chercher à renouveler mes pratiques enseignantes a soulevé une profonde interrogation vis-à-vis de la place que je devais prendre en tant qu'enseignante et la nouvelle place que l'élève devait occuper. Vous remarquerez d'ailleurs mon bureau situé au centre de la classe, j'ai débuté cette pratique l'année dernière, pratique que j'ai repris cette année vers le mois de décembre. Elle n'est pas pure fantaisie ! Ou du moins cette fantaisie est appuyée d'un principe de nivellement des pouvoirs, un nivellement que je ne voulais pas expliquer, mais que je voulais donner à voir. Dans cette conception, il ne s'agissait plus d'amener un " faire autrement ", mais il s'agissait de construire réciproquement " un faire autrement ".

En poursuivant cette idée, ma classe devenait un lieu où chacun était invité à répondre à des exigences fondamentales de se rapporter à soi ou à son expérience, aux autres et aux environnements matériels au moment où il le jugerait opportun et de la manière qu'il le souhaitait. Je me tenais là prête à saisir les opportunités, la brèche qui nous enfoncerait un peu plus loin dans notre transformation.

Mon intention de capter le déploiement de ces habiletés relationnelles, m'amenait à varier la pédagogie en faisant en sorte que l'environnement physique incite à cette relation ; il ne suffisait plus de proposer en expliquant de nouvelles manières de faire, il s'agissait de provoquer des rapports avec les environnements disponibles, c'est-à-dire que j'étais prête à négocier les

¹⁰⁷ Ministère de l'Éducation du Québec. (1991). La réussite scolaire et la question de l'abandon des études. Québec : Gouvernement du Québec.

¹⁰⁸ Baby, Antoine. " L'école n'est pas le site d'enfouissement sanitaire de la société ". Dans le Bulletin FSE (Fédération des syndicats de l'enseignement). Commission scolaire des Découvreurs. Numéro 54. Juin 1999. P.10

conditions émergentes du " faire autrement ", chaque jour, au sein des actes de réciprocité des élèves en contact avec les environnements matériels, technologiques, humains et intellectuels. Je voulais saisir sur le vif, les détails des ajustements mutuels qui nous permettraient de refouiller notre classe.

Incontestablement, l'agencement de l'espace classe devait se modeler selon l'identité des décrocheurs et de leur enseignante, "chaque décrocheur scolaire est unique et possède sa propre histoire qu'aucun portrait robot ne peut reproduire fidèlement. Avant de trouver des solutions, il faut d'abord scruter cette histoire" (Rivard, 1991 p. 44).

Ce qui nous amène à vous présenter très brièvement les protagonistes élèves de cette composition. La plupart de ces jeunes décrocheurs ont repris 2 à 3 fois le secondaire un. Un seul a déjà réussi un secondaire 3 en français au régulier¹⁰⁹ (le test de classement aux adultes le "déclassa" au niveau présecondaire, cependant il a la possibilité de ne faire que la récupération jusqu'à l'atteinte de son niveau). Deux élèves n'ont jamais fait de secondaire 1. Trois d'entre eux sont trilingue : un Hongrois¹¹⁰, un Bosniaque¹¹¹, un Chilien¹¹². Un autre a fait toutes ses études aux Etats-Unis et il a changé très souvent d'institutions scolaires. Enfin, quatre élèves venant de centre d'incarcération ou de centre d'accueil ont reçu le droit de poursuivre leurs études à l'extérieur de l'établissement de détention.

¹⁰⁹ Cet élève s'amusait à acheter des vieilles bagnoles. Il était capable d'en "remonter" une avec les pièces des unes et des autres. Il a 18 ans. Il travaille également pour une entreprise de transport des handicapés. Je l'appelle mon "p'tit koala" car il peut rester les trois périodes les bras croisés à ne rien faire. Il est petit, gentil comme tout, beau sens de l'humour, mais il a horreur de l'école. Il m'a également trouvé un pseudonyme "ma p'tite biche du printemps". Il nous arrive de se quereller, quand je le pousse à faire quelque chose, lors de nos réconciliations il utilise *toujours* "p'tite biche" ok, ça va mieux ! Mignon n'est-ce pas ?

¹¹⁰ Cet élève travaillait constamment très fort. Il me racontait que dans son pays, les jeunes étudient en matinée et l'après-midi est consacré aux sports. Les cours de religion obligatoires se donnent à l'extérieur de l'école et ils doivent apprendre des passages de la Bible par cœur. Du niveau le plus bas du présecondaire en septembre, il a atteint le niveau secondaire 2 en mai. Il a poursuivi ses cours en Beauce, là où il est déménagé avec sa famille. Il a continué à correspondre avec moi par courrier électronique. J'ai corrigé sa lettre de remerciement à l'enseignante qui l'a aidé à obtenir son secondaire 5. Eh oui ! Il a même réussi ses maths fortes et ses sciences. Sa principale difficulté c'est la langue écrite en français. Il a été accepté au CEGEP pour septembre 1999.

¹¹¹ En fuite de leur pays, lui et les siens, moins le paternel dont ils n'avaient de nouvelles tout ce temps, étaient restés cachés durant 7 mois avant de rejoindre un pays qui les a conduit au Canada.

Je vous fais lire le poème d'un de mes élèves purgeant encore une peine au centre de détention pour jeunes.¹¹³ On n'excuse pas les gestes de délinquance, mais des artéfacts sont aptes à situer l'orientation que peuvent prendre les actes de solidarité dans notre communauté.

Extrait du Webjournal 1 Poème d'un élève : L'habit fait pas le moine

L'habit fait pas le moine

Un jour ma mère biologique me dit
"un peu plus tard, tu comprendras"
Depuis ce jour, tant de questions m'envahissent
Malgré toutes les larmes, je ne comprends pas.

Tant d'années qui m'ont échappé
Les souvenirs de mon enfance, égarés
Je croyais pouvoir finir par m'en tirer
Mais dans cette société, difficile d'y échapper

J'ai couru et je cours encore
À savoir qui est le plus fort
L'esprit vif, je réagis en une fraction de seconde
Toujours prêt à l'expédier dans sa tombe.

Difficile d'y croire mais c'est la vérité
Car en dedans de moi, j'ai quelque chose à combler
Prêt à tout pour défendre mes valeurs
Et pour ça on me traite de malfaiteur.

Autoriser les relations entre les élèves marque, pour moi, le commencement d'un changement esquissé par les acteurs locaux. Concrètement, cela se traduit par le déploiement de l'identité, l'ouverture aux échanges quotidiens, la mobilisation d'outils diversifiés favorisant la transformation de certaines habitudes scolaires, une organisation physique invitant aux rapprochements et aux rencontres entre les élèves. Cette perspective centrée sur les rapports

¹¹² Cet élève détestait les québécoises et les québécois. Il les disait un peuple sans culture. Sa seule hâte : retourner au Chili.

¹¹³ L'un d'eux écrivait des poèmes qu'il me donnait à lire et qu'il me laissait. Pathétique son histoire. Sa détention a un lien avec son milieu familial. Sa mère toxicomane lui offre de la marijuana et de la cocaïne pour son anniversaire. Depuis qu'il est sorti du Centre, il a peur. Il m'a dit "Tu verras, d'ici 5 ans, ma photo dans les journaux, j'aurai fait un coup et je serai mort !" Il ne disait pas ça choqué ou par vantardise, mais plutôt sous le coup du désespoir. Il disait qu'il ne pourrait jamais s'en sortir.

comprend que les élèves ont des compétences dont ils ne sont pas toujours conscients et qu'ils construisent la réalité dans la pragmatique du quotidien. Quel genre de société construiront-ils ? Nous nous devons d'observer pour comprendre comment nous, élèves et enseignante, sommes réciproquement sollicités lors de cette construction.

Après vous avoir présenté quelques élèves en note de bas de page ou à travers un poème, il faut que vous sachiez le niveau de compréhension de quelques-uns des élèves de notre classe. Je vous donne en exemple ce fait qui peut faire sourire, mais qui n'en est pas moins une manière de vous aider à considérer les progrès réalisés, aussi minimes qu'ils puissent paraître.

Extrait du Webjournal 2 Anecdote

<i>Elle a lu un texte. Ce texte débute: Il gelait à pierre fendre... ..</i> <i>Une des questions du texte:</i> <i>Quels sont les lieux mentionnés dans le texte ?</i> <i>Réponse: À pierre fendre !</i>

Je suis bien consciente que ces capacités de rapports sont étroitement liées aux caractéristiques intellectuelles, sociales, économiques et matérielles que connaissent ces jeunes décrocheurs et que leurs besoins de rapports sont en étroite relation avec des intérêts personnels, familiaux ou sociaux. Néanmoins, je me base sur le principe que l'individu n'est jamais enfermé dans un type de conduite unique, autrement dit, qu'il n'agit pas de la même manière en tout temps, en toute circonstance dans ses rapports aux autres et que les modes d'expression et de réalisation développés seront les mêmes qu'ils utiliseront dans la société.

Le Conseil supérieur de l'éducation en 1984, dans son rapport sur La formation fondamentale et la qualité de l'éducation, se penchait déjà sur les habiletés intellectuelles qui "expriment le travail de l'intelligence sur les connaissances et traduisent le pouvoir humain de faire apparaître la signification des choses". Les recherches en neurosciences apprivoisent lentement les multiples possibilités du cerveau et ses formes tout aussi multiples d'apprendre. Concrètement en

éducation, la notion d'intelligence multiple de Gardner (1983) accorde une importance à l'expression authentique de l'être. Cette notion fouille la mutualité des rapports en amenant parfois de profondes transformations. En fait, notre intérêt à l'intégration des technologies en classe est conditionné par le principe *des rapports* humains, par le nécessaire chambardement de ce jeu de mémoire qui invite à l'esquisse collective des pratiques qui nous habitent, des idées qui nous forment et que nous véhiculons quelquefois bien inconsciemment.

4.1.4 Les jeunes décrocheurs à la recherche d'authenticité

Une fois les ordinateurs dans la classe, une question surgira probablement de cette effervescence autour du nombre magique des ordinateurs dans une classe. Dans cette étude qui vise à examiner l'émergence d'une communauté d'apprentissage, nous avançons vers le cœur de l'action entre des apprenants, nous décrirons leurs échanges et identifierons des éléments permettant de cerner les contours de leur existence, de leur développement mutuel, autrement dit, de leur communauté particulière.

Les ordinateurs ne sont pas installés en début d'année, mais voilà qu'un matin, ils sont là, dans la classe, deux semaines avant la date prévue. Je traduis ce que j'ai exprimé ce 25 septembre 1997 : "Oups, je dois improviser. Je me demande si je laisse l'élève explorer tout en me disant qu'il est impossible de ne pas laisser l'élève utiliser l'ordinateur". Déséquilibrant d'obtenir les ordinateurs à la mi-octobre lorsqu'ils sont prévus pour la rentrée ...encore plus déséquilibrant de les recevoir sans avis à la fin septembre ! On peut déjà percevoir dans cette note la perturbation d'une routine, l'émerveillement face au déploiement de compétences jusqu'alors cachées et la précipitation implicite ou explicite de mes interrogations.

Tous savent manipuler, et même mieux que moi pour quelques-uns, les ordinateurs. Ils n'aiment pas la couleur de fond, ils veulent installer un écran de veille, ils n'aiment pas Win 95 peuvent-ils installer Network qu'ils ont à la maison ? Tous jouent avec les écouteurs avant même d'ouvrir l'ordinateur. Ensuite, les plus habiles se rendent directement à Real audio, d'autres à Paint, et enfin d'autres s'amuse dans propriété ou même DOS, les moins habiles se limitent au traitement de texte. Ils s'amuse à corriger leurs fautes.

Remarquer ici l'emploi de "ils s'amuse". Inconsciemment, je distingue un changement dans les actions qui sont habituellement signes d'ennui comme par exemple l'élève qui dessine ou gribouille dans son cahier d'apprentissage, l'élève couché sur son bureau, l'élève qui regarde le temps passé.

L'un s'est levé et est allé montrer à une autre équipe comment trouver les propriétés. Dans une des équipes, un québécois et un bosniaque, le premier inscrit des mots grossiers, je mentionne que je ne veux aucun mot de cet ordre-là. Ne voit-on pas poindre ici l'aspect moral de la dimension humaine ? Je m'interroge sur la nécessité de passer de tels commentaires à ces jeunes presque des adultes.

Dans une autre équipe, un s'occupe de la souris et l'autre du clavier. Ou encore l'un montre à l'autre où trouver les accents et symboles sur le clavier.

Surprenant, j'avais déjà dit aux élèves que lorsque les ordinateurs seraient là plus aucun breuvage... les élèves, ayant vu les ordinateurs par la fenêtre sont entrés et AUCUN n'avait de breuvage!!!! Quand je les ai "LAISSÉS ALLER", je n'ai eu à faire aucune DISCIPLINE ou à intervenir dans ce sens : Ne lance rien dans la classe ! Travaille ! Parle moins fort ! Personne ne m'a demandé la permission (ou pas) de sortir de la classe (pour aller boire, aller aux toilettes, ou simplement se dégourdir les jambes ou... l'esprit.).

Comme nous pouvons le constater, *ce qui se passe là*, porte sur des élèves, des élèves qui interagissent. Des activités qui mettent en scène des élèves, autrement dit, des élèves qui

s'impliquent dans des activités ou poursuivent des buts, exemplaires ou non à nos yeux. On peut se questionner sur l'apprentissage réalisé quand l'élève joue avec les écouteurs, ou change d'écran de veille. Déjà là, je déplace mon regard vers les possibilités de formes " autres " dans l'atteinte des habiletés intellectuelles.

Au cours des premiers jours, ils ont des émotions plus ou moins contrôlées, par exemple cette élève qui me dit : "J'ai rien à faire, M. utilise l'ordinateur et moi je m'en vais parce que je ne peux pas l'utiliser, je n'attends pas!". Pour mon lecteur : oui elle est partie ! Ici, on peut attribuer la caractéristique déficiente à l'intelligence émotionnelle.¹¹⁴ Plusieurs tirent des leçons plus ou moins positives de leurs savoir-faire : un nouvel élève a mis Word dans la poubelle et a vidé la poubelle, il dit ne pas avoir fait exprès et ne sait comment le réinstaller, on tentera de refaire le chemin qui a mené Word à la poubelle. D'autres se choisissent des places à l'écart du groupe et préfèrent ne pas se rapporter ni aux autres, ni à l'ordinateur.

Dans ce type d'apprentissage toutes les dimensions humaines tendent vers une actualisation du soi parmi les autres. Et tous les questionnements surgissent. Que faire avec les élèves qui s'isolent, qui n'entrent pas dans le jeu des rapports ? L'isolement dans ce fourmillement est d'autant plus évident ! Qu'arrive-il quand l'élève vient d'éliminer un logiciel que les autres utilisent ? Comment contrôler ce que font les élèves sur les ordinateurs qui s'intègrent dans l'enseignement et l'apprentissage ? L'élève peut-il faire ce que bon lui semble et passer outre les exigences des programmes d'études ? Dès que j'ouvre la porte et avant même que tout le monde soit entré, tous les ordinateurs sont occupés : quelles sont les nouvelles règles de gestion à installer? Comment s'assurer que puisse se négocier le déroulement de l'avant-midi avant que les élèves ne soient déjà occupés à l'ordinateur ou à un travail quelconque ? Comment élaborer une forme d'ordre collaboratif à partir de ce chaos d'individualités juxtaposées ?

¹¹⁴ L'on fait référence à D. Goleman, docteur en psychologie et auteur de l'ouvrage L'intelligence émotionnelle publié aux éditions Robert Laffont en 1997. Goleman définit une forme d'intelligence émotionnelle traduite soit de manière efficiente se manifestant par la maîtrise de soi, la persévérance, la motivation, le respect d'autrui et l'aisance sociale, soit de manière déficiente caractérisée par l'instabilité affective, les difficultés avec les autres, les problèmes d'ordre de l'apprentissage et d'ordre de la santé. Pour Goleman l'intelligence émotionnelle n'est pas fixée une fois pour toute et il est possible de la stimuler et de la développer dans un nombre de situations de plus en plus large.

Mais d'abord et avant tout, je retiens la surprise des interviewers lors d'une enquête auprès de jeunes vivant dans les centres-villes de Montréal et de Québec d'entendre dire que leur plus grand rêve c'était de se retrouver dans une petite maison à la campagne avec conjoint et enfants ! La proximité, la collaboration ferait-elle partie de la quête de cette vie familiale rurale ? Leur décrochage représente-t-il le manque de vivre ensemble au quotidien, le manque d'emprise sur la vie qui se déroule là devant eux (à l'école la "vie" fait référence à l'apprentissage, aux connaissances) sans avoir l'impression d'y faire l'exercice d'habiletés sociales, intellectuelles, méthodologiques et communicationnelles qu'ils jugent essentielles? L'attitude de collaboration engage une approche tenant compte des rapports d'hétérogénéité et de réciprocité entre les acteurs constituant la communauté intégrée de ses trois mondes autrefois séparés: la technologie, l'apprentissage et l'enseignement.

4.2 L'ATTITUDE DE COLLABORATION DANS LA COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE OBSERVÉE

Le langage, l'écriture, l'imprimé, l'image ne sont que des outils dont l'individu doit s'incorporer la maîtrise au cours d'expériences tâtonnées accélérées, au service de la construction harmonieuse de sa personnalité. L'école ne doit point en poursuivre l'acquisition par des moyens extérieurs aux individus, comme si ces techniques avaient une valeur en soi, anormalement liées qu'elles seraient à la splendeur d'une intelligence et d'une pensée qu'on a artificiellement dénaturées et désincarnées. C'est à même la construction harmonieuse de l'individu que devra se faire l'acquisition de ses techniques. Cela suppose tout un ensemble de méthodes pédagogiques nouvelles dont nous poursuivons l'adaptation. [Célestin Freinet. Oeuvres pédagogiques].

La société subit actuellement une transformation aussi grande que celle de la révolution industrielle. Le phénomène technologique est révolutionnaire et il étend ses tentacules dans toutes les sphères d'apprentissage de la société. En ce sens, le système éducatif ne peut rester à l'écart et les enseignants ne peuvent plus continuer à se baser sur les traditions de transmission pour

enseigner. Pour que la classe devienne une communauté apprenante, une communauté qui se transforme en même temps que ses membres, il est essentiel que ceux-ci se dotent de fins et de moyens pour vivre et apprendre ensemble.

Vous voilà prêts à entrer dans notre classe où s'installe le mouvement particulier d'un vivre et d'un "apprendre" ensemble ? Allez, n'ayez crainte de déranger ! Approchez-vous, participez, palpez, pressentez, parlez, promenez-vous, profitez du moment, adoptez un regard ouvert et... poursuivez. Nous tenterons de définir les compétences, les processus et les modalités de ce qu'apprendre à vivre ensemble implique dans diverses situations et avec un groupe spécifique d'apprenants. En ce sens, la principale observation est l'existence d'un type particulier d'apprentissage, un processus dynamique qu'il convient d'organiser selon les conceptions de la collaboration et de la communauté apprenante. Saisissez au passage ce qui vous convient, esquissez-le autrement, faites-lui porter vos couleurs, habillez-le selon votre personnalité. Peu importe, nous apprécions votre visite qui, par là même la méthode ethnographique, a déjà orienté notre manière de vous introduire parmi nous. Nous vous suggérons une visite commentée sous l'angle de la collaboration qui ne peut que proposer des agencements interdépendants, dynamiques, organisés et progressifs aux données ethnographiques.

De manière à ce que vous puissiez mieux suivre les résultats combinés de l'analyse, nous reprenons ici le tableau synthèse de ses concepts organisateurs. À l'horizontal nous retrouverons les différentes dimensions d'une communauté observée : les dimensions de la technologie, de l'apprentissage et de l'enseignement. À la verticale, nous précisons les types de rapports que peuvent entretenir chaque individu : le rapport à soi ou l'engagement, le rapport aux autres ou la coopération et le rapport au savoir ou l'autonomie.

Les rapports	Dimension de la technologie	Dimension de l'apprentissage	Dimension de l'enseignement
Les dimensions			
Le rapport à soi, un rapport d'engagement			
Le rapport aux autres, un rapport de coopération			
Le rapport au savoir, un rapport d'autonomie			

4.2.1 Le rapport à soi, un rapport d'engagement

Il n'existe pas de sons, d'odeurs, de saveurs ou de visions venus du monde extérieur qui soient totalement dépourvus de signification. "Ce sont les sens qui ouvrent le rideau du théâtre sur lequel nous apparaissions tout à la fois comme des acteurs et des spectateurs" [Ernesto Grassi dans *La chair et le diable* de Jean-Didier Vincent.]

Le rapport à soi rend compte de celui qui apprend par l'expérience, celui qui est engagé dans l'action. Dans la dimension de la technologie cet engagement s'exprime par une prise de pouvoir de l'élève : celui d'agir et de penser. Des observations particulières afficheront ce qui motive les membres de notre communauté à utiliser les technologies. La nouvelle relation à l'apprentissage ouvre la porte à l'être unique capable d'actions hétérogènes qui lui sont propres. L'apprenant apprend à mettre en oeuvre, selon l'intention qui le guide, son répertoire de connaissances et de compétences. La communauté d'apprentissage reste ouverte à ce qui se passe : l'enseignante observe.

Le dimension de la technologie: l'interaction

Vignette 1 L'interaction, c'est diversifier les usages des technologies

C'est diversifier les usages des technologies
Enfin ça bouge ! Un dessine avec le logiciel Paint. L'un importe une image dans le logiciel de dessin et la transforme à sa guise. (...) Gregory transforme l'écran de veille statique en oeuvre d'art animé. (...) Ils critiquent : ils n'aiment pas Windows 95, ils veulent Office 97. J. copie son texte à l'ordinateur. Z travaille sur Encarta. J.P. importe des images dans son texte. M. effectue les exercices dans son cahier d'apprentissage. Y cherche dans le dictionnaire. A tour de rôle, les élèves se rendent à l'ordinateur avec ou sans leur cahier d'apprentissage. (...) J.S. organise sa recherche sur un pays en utilisant le logiciel Power Point.

La vignette témoigne du libre accès aux technologies, à la machine et à ses outils technologiques. Certains les utilisent, d'autres pas. L'observation évoque l'interaction particulière de l'élève avec les ressources technologiques, une interaction qui met en oeuvre la diversité. Le paysage change. Il y a une espèce de passage à l'action qui n'est pas sans déranger les traditions. Les jeunes se

lèvent, interagissent de manière variée avec ces machines. Ils choisissent tâches, espace, moments et temps. Ils picorent, naviguent selon leurs propres désirs d'action. Ils explorent la machine, son gestionnaire de fichier, ses fonds d'écran. Bien sûr, l'interaction dans ce passage est marquée par la diversité, mais en même temps par l'identité. L'hétérogénéité se présente sous la sensibilité, l'imagination et l'action multiples.

On remarque l'entrelacement des interactions traditionnelles et nouvelles. Certains apportent soit précieusement, soit nonchalamment, leur cahier d'apprentissage et commencent l'inscription des réponses à l'ordinateur au lieu de faire suivre, à la va-comme-je-te-pousse, des lettres dans leur cahier. D'autres auront choisi de traiter leur texte manuscrit, alors que certains composeront directement dans Word. Les premiers traitements dénotent le manque de maîtrise des outils de mise en page. Les polices sont trop petites, le texte laisse des traces de retours de chariot, les espaces entre les mots sont irrégulières, l'espace entre un mot ou phrase et son signe de ponctuation sont aléatoires, certains accents sont inexistantes. Observation, repérage, questionnement, réinvestissement. Les textes s'améliorent, les usages se diversifient, se personnalisent.

Les premières informations relevées sur la nouveauté des usages semblent plaire à l'élève et l'inviter à poursuivre. Peu à peu, il choisit d'utiliser des fonctions plus élaborées du traitement de texte comme le formatage des caractères, des paragraphes, la fonction de pied de page, l'insertion de numéros de page et l'impression du texte. Lui, qui n'a bien souvent remis que des pages froissées, mal écrites, truffées de fautes. Il voit un produit dont il est fier !

On peut penser que ce n'est pas parce qu'un ordinateur donne la possibilité de tout faire que celui qui l'utilise en est capable ! Ce n'est pas un traitement de texte qui fait un écrivain, un programme de dessin qui fait un peintre. Certainement pas, mais ces outils permettent à l'élève de diversifier la monotonie et la linéarité des interactions scolaires traditionnelles, de nuancer l'utilisation des ressources, d'encourager la variété et la créativité dans la tâche à effectuer.

L'observation montre bien que les identités s'épanouissent dans un espace autrefois limité au bureau de l'élève. Dans ces détails, on retient un des moyens de favoriser la relation d'engagement : multiplier les choix et laisser l'élève décider de l'utilisation des ressources. Un des grands défis des jeunes décrocheurs, c'est d'être capables de discerner *ce qui compte pour eux*, pour reprendre les mots de Charles Taylor.

Interagir de manière variée avec la machine et ses ressources évoque la créativité. "Agis, apprends" a dit Nietzsche.¹¹⁵ Agir à ce niveau, c'est l'apparition d'interactions nouvelles, ignorées qui les motivent à entreprendre des démarches d'apprentissage qui leur ressemblent. Des démarches qui peuvent sembler anodines pour ceux qui regardent, mais riches d'espoir pour ceux qui découvrent que la multiplicité à ce pouvoir "d'authentifier" leurs actions. Résister, éviter, épier, se retirer, s'éloigner. Peu importe la démarche d'utilisation des technologies, elle est pensée, intuitive, créative. Ils en prennent d'autant plus conscience qu'elle jaillit là, parmi eux, dans sa différence.

Vignette 2 L'interaction, c'est exprimer ses propres démarches d'action

C'est exprimer ses propres démarches d'action
Tous les jours, Erny ouvre l'ordinateur principal, ouvre le poste Internet, va lire et répondre à ses messages acheminés par courrier électronique.

L'observation témoigne du plaisir que les jeunes prennent à découvrir à exprimer leurs propres démarches d'action à travers l'usage qu'ils font des technologies. En fait, les démarches s'expriment dans la nouveauté tout comme ce qui peut sembler devenir des actes de redondance. Elles font référence à la fois à des aspects technologiques et affectifs et sont considérées cruciales au freinage des tensions que peuvent susciter les représentations, très souvent négatives, du jeune décrocheur par rapport à l'école, par rapport à lui-même. En actualisant une démarche qui lui est propre, le jeune démontre qu'il sait disposer d'un temps d'apprentissage, qu'il est capable de s'ancrer dans du "soi" et de trouver sa motivation. Nous considérons que c'est par la découverte

¹¹⁵ Un très beau site sur Nietzsche <http://perso.club-internet.fr/michelan/index.html> (décembre 1999).

en lui du sens¹¹⁶ donné à sa démarche d'action quotidienne que peuvent se traduire les actes d'apprentissage réels de l'apprenant.

Pour certains, la technologie a un impact sur la prise de conscience d'une capacité à progresser. Des élèves, qui n'osent pas travailler ou s'inscrire aux examens de peur de subir un nouvel échec, n'hésitent pas à apprendre de nouvelles fonctions ou de nouveaux logiciels : utiliser les cédéroms pour faire la recherche de l'information, installer et désinstaller de nouveaux logiciels, sauvegarder des documents.

L'engagement dans la voie des usages technologiques, s'il se pose d'abord comme un possible de créativité, trouve aussi ses limites dans l'action. La recherche de nouvelles manières de faire avec les technologies se présente alors comme un passage bâti, un re-crédation du quotidien.

La dimension de l'apprentissage : le pouvoir

Vignette 3 Le pouvoir, c'est être capable de vivre ses émotions

C'est être capable de vivre ses émotions
Il a 18 ans, il ne veut pas utiliser l'ordinateur, il préfère gribouiller dans son cahier et résiste à toute tentative de ma part. Pourtant, il ira aider ses copains qui ne savent pas l'utiliser (. . .) Mike fait une recherche sur les moteurs. Il a trouvé de l'information sur les permis, il choisit les camions remorques. Il a trouvé tripart de chercher l'information. Quand je lui demande de faire une première sélection de l'information à l'ordinateur, il imprime des pages entières. Ensuite, lorsque je lui demande de repérer les mots pertinents à son projet d'écriture. Il souligne tout ! Alors, il dit "c'est trop difficile" (. . .) Il se fache et retourne dans son cahier d'apprentissage. Je lui dis : "Quand tu seras en forme, viens me voir..." Aujourd'hui, il a repris ses feuilles imprimées . . .

Le parti pris de l'action a d'abord posé au niveau des technologies la question d'interaction, ce qu'on a déterminé comme étant le potentiel humain de créer des usages avec les technologies. Au niveau de l'apprentissage, il est question du pouvoir agir et penser pour soi, un pouvoir exprimant

¹¹⁶ "Les travaux sur le rapport entre échec scolaire et le rapport au savoir de Charlot, Bautier et Rochex, 1992, suggèrent que tous les élèves ne disposent pas d'emblée des clés nécessaires pour donner du sens aux savoirs scolaires et qu'il importerait de travailler cette dimension avant d'accumuler les contenus." Dans Vis pédagogique, numéro 113, novembre-décembre 1999. Des fiches liées aux ouvrages de ces auteurs sont disponibles à <http://www2.ac-lyon.fr/enseigne/ses/lyceen/fiches.thml> .

le reflet de l'identité. Peu importe les formes de l'engagement, l'intention étant que ces jeunes retrouvent confiance en eux dans la foulée du "je suis capable de...". Quand le jeune met en jeu ses capacités d'innover dans l'espace qu'il occupe, il ne peut faire autrement que d'exhiber les émotions qui le constituent.

Comme le présente la double perspective de la vignette, l'élève apprend à vivre ses émotions. Commençons par la première observation "il ne veut pas utiliser l'ordinateur, il préfère gribouiller dans son cahier". L'illustration démontre qu'avec certains jeunes il s'agit de proposer des "non négociables". En regard de certaines utilisations des technologies, l'enseignant jugera opportun d'intervenir. Il est tout à fait probable que son intervention et la sollicitation qui en découle touchent le caractère affectif de l'élève. La marque réelle de la créativité est de faire réaliser à l'élève qu'il peut faire quelque chose de différent à partir des nouvelles contraintes inhérentes aux technologies et aux tâches déterminées.

Aucune obligation ne peut suppléer à la sensibilisation du jeune à développer ses propres capacités en regard de ce qui l'entoure. Il découvre une relation à des environnements qu'il apprend à modeler selon son identité. Ainsi, chaque fois que l'enseignante pousse l'élève à utiliser les technologies pour réaliser une tâche, ce dernier apprend à se demander : "Puis-je faire quelque chose d'original ?" L'idée est qu'il arrive à se dire : "Je crois que je suis la meilleure personne capable de faire cela de cette manière en ce moment". Tout n'est pas instantané : l'interaction constatée renforce la surprise provoquée par l'insistance à revenir à l'action passive.

Au niveau de l'apprentissage, le jeune peut avoir peur de ne pas rencontrer dans sa démarche d'utilisation des technologies la forme souhaitée par sa pensée. En laissant libre expression à sa démarche de production, l'élève répond certes à ses aspirations personnelles en absorbant presque toutes ses ressources, cependant, la représentation qu'il a de lui-même est encore fragile : on n'a qu'à constater comment un jeune se sent incommodé, voire agressé quand on lui demande ce qu'il fait à l'ordinateur. Peu à peu, il apprend à revoir les stratégies de son exécution et adopte une structure d'action qui reflète ses compétences et ses connaissances en évolution. Parce qu'il méconnaît le degré de ses capacités, le jeune décrocheur peut penser être jugé paresseux,

indifférent et incapable de s'exprimer convenablement. En revanche, l'appel aux usages qui lui ressemblent ouvre des voies d'encouragement et de représentations plus valorisantes.

La démarche d'utilisation des technologies, illustrée par plusieurs exemples puisés dans le quotidien de la classe, constitue un enjeu identitaire majeur pour la communauté d'apprentissage en devenir. La nature des démarches est liée à la diversité des membres de la classe et à l'hétérogénéité de leurs actions. Les possibilités de l'agir et du penser ainsi ouvertes modifient fortement les dispositifs de transmission des connaissances. En même temps que l'apprenant raffine les usages technologiques, on peut prétendre qu'il tend à forger son identité. En ce sens, il prend le leadership de ses propres démarches d'action et de pensée pour apprendre. Il dispose dorénavant d'un pouvoir de fabrication alors insoupçonné et beaucoup plus grand ; il habite le réel en actes qu'il réactualise jour après jour.

Vignette 4 Le pouvoir, c'est être capable d'exploiter l'information

C'est être capable d'exploiter l'information

Un élève explore le logiciel Encarta afin de lire tout ce qui touche son pays d'origine: la Croatie. Il sélectionne l'information qu'il utilise pour produire son texte.

Quand nous convenons que le jeune est autorisé à vivre ses émotions de par le fait d'exercer son pouvoir d'actions dans des environnements quelquefois contraignants, survient un moment où il explore selon des intentions qui lui sont propres diverses combinaisons de ressources. Le travail de l'élève n'est plus astreint aux seules propositions de l'enseignante ou du cahier d'apprentissage, l'élève découvre son potentiel dans les outils qu'il choisit pour effectuer une tâche. Les possibilités qu'offrent les outils technologiques transforment l'espace tout en conduisant le jeune à l'incarner selon son identité.

En faisant l'expérience des actes identitaires, le jeune invente du nouveau qui lui ressemble. Nous avons donné au terme "inventer" le sens de trouver une panoplie d'usages aux technologies menant vers l'art d'exploiter de l'information et des idées. En même temps que le jeune agit dans ce sens, il organise et réorganise sans cesse ses connaissances et ses compétences. L'élève n'est plus assoupi sur son bureau, même si on convient que certains élèves ne restent éveillés que pour

observer ce que les autres font, pour observer ce foisonnement de capacités. Les technologies ? On leur greffe une possibilité de fonctions et d'outils susceptibles d'accompagner la démarche du jeune, si, et seulement si, cette démarche se présente sous l'angle de la découverte et de l'hétérogénéité créatrice.

Le changement s'exprime dans le pouvoir de créer ou de découvrir de nouvelles manières d'exploiter idées et informations. Les textes informatisés offrent sans doute une chance supplémentaire à ces jeunes, qui ont des difficultés en lecture ou le rejet de toute culture scolaire, d'accéder à l'information. Les ressources livresques d'une bibliothèque sont plus loin de leur mode d'appropriation que ce que les textes informatisés fournissent dans leur interface dynamique qu'affectionnent bon nombre de jeunes. Nous l'avons constaté, il est possible d'avoir l'impression qu'un élève fasse la même chose durant toute l'année. Par exemple, des recherches sur le même thème. Par contre, les démarches variées recréent le processus de recherche et amènent le jeune à découvrir et à réorganiser ses capacités et ses connaissances. L'interaction créatrice conduit le jeune à adopter l'idée que, quelque part, il sait mettre en oeuvre des capacités qui lui rendent hommage et reconnaissance.

La dimension de l'enseignement : l'ouverture

Vignette 5 L'ouverture, c'est observer, écouter la diversité

C'est observer, écouter la diversité

Aujourd'hui J.P. parle de la notion de "besoin" et que ces besoins arrivent lorsqu'il y a un manque (...) "Tu l'aimes beaucoup ta mère, ça paraît". – "C'est normal, c'est ma mère !" Un autre se retourne : "Faux ! C'est pas tout le monde qui aime sa mère (...). Ils inscrivent sur un fiche dans Word le travail qu'ils ont l'intention de faire et avec quel outil. Je lui ai demandé si c'est bien l'objectif qu'il s'était fixé. Il me répond : "C'était trois lignes et j'en ai fait cinq !"

La vignette saisit les moments propices à s'ouvrir à la diversité. L'ouverture encourage l'expression du pouvoir et des identités, l'ouverture observe et facilite la création et la découverte des usages au quotidien.

Les évocations précédentes sur les technologies et leur diversité de supports (logiciels), de ressources (outils), de modes d'accès (cédéroms) et de modalités (textes, sons, images) apportent

des modifications au quotidien traditionnel de l'enseignement. Ainsi, parce que certains élèves montrent de la difficulté à faire la mise en page, l'enseignante est amenée à produire des feuilles guides d'utilisation des fonctions "police", "copier, coller, couper", etc. À partir du fait que l'élève a horreur que l'enseignante puisse trouver des erreurs orthographiques sur sa copie, à partir du constat de ce qui semble un face-à-face avec son échec répété, l'enseignante cherche des avenues originales. Pourquoi ne pas réfléchir le travail à partir d'un but que l'élève se fixe lui-même ! Elle produit des fiches, comme par exemple les fiches de planification dans Word, qui ont comme intention d'inciter l'élève à énoncer ses intentions d'action. Ces fiches invitent l'élève à nommer les ressources utilisées, à préciser le genre de tâche à accomplir et les capacités à améliorer. De plus, sur la fiche, l'élève indique la notion grammaticale sur laquelle il portera son attention de manière à ce que l'enseignante puisse évaluer son texte en fonction de ce qu'il a décidé de maîtriser. Elle s'engage à lui fournir son aide sur cette notion seulement, à moins qu'il ne lui signifie autre chose ou lui propose un enchaînement logique avec une autre notion. En fait, les fiches le sensibilisent à une méthodologie de travail, à un *temps* du travail, soit la planification. Les avantages de la méthodologie pour l'élève sont notamment le choix des buts à atteindre, l'accès diversifié à l'information, l'utilisation de logiciels reflétant une prise de décision de plus en plus grande dans l'action. Ces illustrations puisées dans le quotidien de la classe tentent d'exprimer quelques fonctions de l'enseignante exercées dans le but de faciliter la démarche d'apprentissage de l'élève.

Des contraintes techniques, comme par exemple un bogue à l'ordinateur, peuvent bien vite diminuer les ardeurs de travail et amener des formes de découragement. Par contre, on peut remarquer que ces contraintes serviront bien vite de tremplin aux nouvelles formes d'action. Du découragement on passe à l'action qui cherche, qui découvre les solutions pour réparer le bogue. L'ouverture de l'enseignante facilite le pouvoir d'action des apprenants. Ceux-ci se familiarisent avec les ordinateurs, utilisent avec plus ou moins d'efficacité les outils de recherche, accèdent de différentes manières à l'information, mais toujours les activités rencontrent les exigences d'une mise en branle progressive de connaissances et de compétences qui leur sont propres.

Après ces observations, il semble que les technologies ne sont en rien des outils miracles à la scolarisation de jeune décrocheur en difficulté d'apprentissage. Les outils n'ont pas d'efficacité en eux-mêmes, mais bien par la façon dont ils sont pensés et utilisés par les élèves. L'avènement des technologies en classe nécessite l'ouverture de l'enseignante ou de l'enseignant. Précisons qu'il ne s'agit pas de donner des cours de méthodologie en création, en production ou en recherche, sans que ceux-ci ne répondent d'abord à une problématique soulevée par les démarches d'action de l'élève qui découvrent des usages avec les technologies. Les apports méthodologiques, techniques et informationnels se définissent en situation, en réponse aux besoins de la tâche dans laquelle l'élève s'est lui-même engagé. Sinon ces moyens risquent fort de ne rester que des bruits perçus, desquels les jeunes en difficulté ont appris à se fermer, et qui, par le fait même, ne pourront en aucun cas se transformer en savoir. Par exemple, imaginez-vous recommencer deux fois le secondaire un et autant de fois le secondaire deux pour finalement vous retrouver dans une classe de présecondaire en français et vous pourrez facilement comprendre la fermeture de ces jeunes à une exigence de maîtriser l'accord de l'adjectif et du nom sans qu'ils n'en voient l'utilité !

L'enseignante cherche à faciliter le développement du pouvoir "apprendre à apprendre" de l'apprenant en replaçant les exigences du programme d'études dans des activités authentiques. Dans cette perspective d'authenticité, l'élève, souhaitant augmenter sa collection de timbres, écrirait à des collectionneurs et, devant l'intérêt et l'utilité de sa démarche, chercherait probablement à accorder correctement noms et adjectifs. Le but n'étant pas d'accorder noms et adjectifs mais d'écrire une lettre à un collectionneur. Cette manière d'observer, d'écouter pour encourager l'élève à apprendre est la traduction d'une existence pénétrante de disponibilité, de bienveillance et d'opportunité. Elle n'est pas transmission de connaissances pré-assimilées par l'enseignant et transmises à l'élève. Dans la relation d'écoute nécessaire à l'ouverture, il n'y a pas que les oreilles qui remplissent certaines fonctions ! L'écoute, c'est aussi le regard capable de saisir les opportunités pour faciliter le cheminement de l'élève. La relation est à l'affût des opportunités d'expression cruciales à toute possibilité de progrès.

Au début de l'observation, il est possible de se sentir démuni face à l'explosion des identités, qui, nous devons bien l'avouer, dépasse largement ce à quoi nous sommes habitués par les traditions.

Le nouveau désordre dans le contexte d'apprentissage ne permet pas à un regard non habitué de pénétrer l'épaisseur des représentations traditionnelles du "bon enseignant" et d'y découvrir, parmi l'abondance des interactions qui se déploient, des possibilités de transformation enfouies sous ce qui peut être appelé des actes de "résistance", c'est-à-dire des actes où l'élève refuse, se rebelle, réagit mal à tout ce que le contexte scolaire propose. Les résistances ne sont-elles pas une opportunité à s'ouvrir aux capacités de transformation cachées derrière elles ? Ces résistances exprimées ne sont-elles pas des formes d'expression de l'action ? Des formes de changement ? Ne faut-il pas encourager l'engagement dans des démarches d'action qui englobent toutes les possibilités de développement de l'humain ? Prise au piège des pouvoirs et des identités, l'ouverture ne doit-elle pas s'articuler au-delà des apparences de la résistance ? Imperceptiblement, insidieusement, les résistances prennent des allures de premiers paliers nécessaires à l'action. Ne devrions-nous pas être émerveillés devant les résistances ? Elles sont peut-être des facteurs porteurs du courant à suivre, à détourner, à renforcer, voire à harnacher...

À partir de cet infime point de repère, pas très orthodoxe dans l'enseignement traditionnel, il s'agit d'être sensible aux conditions tout aussi infimes qui font que les choses ne sont jamais pareilles même dans un temps infiniment petit, mais qu'elles se répètent sous des formes différentes dans un temps plus étiré. S'insère le jeu attraction/résistance. L'une et l'autre semblent intimement liées. Elles sont parmi les préoccupations presque quotidiennes de l'enseignante. Voici un exemple du jeu : résistance au travail et attraction de la technologie ! L'enseignante se rend à l'évidence : la combinaison et l'enchevêtrement du cycle passivité et activité forcent les élèves, bien inconsciemment d'ailleurs, à exercer leur pouvoir et à exprimer leur identité. L'ouverture remarque et facilite des passions : guitare, timbres, époque moyenâgeuse, écriture d'un scénario de film, recherche d'appartements... Ces passions entremêlées à des intolérances, à des actes de violence verbale et physique, des manifestations de racisme, des dépressions, des effets de drogue deviennent des expressions fournissant des pistes à explorer dans la reprise du pouvoir de l'élève.

Comme en témoigne la vignette, il ne s'agit pas de l'exécution obligatoire, mais d'une saisie d'opportunités. Écouter, épier, attendre, faciliter résumant l'attitude ouverte à des pratiques autres,

imprévisibles, inattendues. Quand l'élève dit : "Ça sert à rien l'école, je ne veux pas apprendre, je veux juste finir mon cahier au plus vite", nous ne pouvons que constater les mots révélateurs de l'ennui à l'école. Nous tenons toutefois à souligner que l'attitude facilitante adoptée par l'enseignante ne signifie pas céder aux désirs spontanés des élèves, comme par exemple, accepter que l'élève dispose du temps scolaire comme il le désire et sans aucun effort. L'ouverture signifie partir du foisonnement des identités : *partir de là et aller vers des ailleurs*.

L'ouverture est facilitante, contraignante et structurante. L'ouverture, malgré le fait qu'elle soit porteuse de croyances, d'expériences, de théories qui lui sont particulières, cherche à capter et à médiatiser ce qui est le "mieux" dans la classe pour le distribuer à tous. Comment amener les élèves à vaincre leur passivité, comment résister à la tentation de prendre trop au sérieux ou trop à la légère ces types d'énoncé : "Les ordinateurs, je ne veux pas toucher à ça" ou alors "Je le ferai quand je serai prêt à le faire, ne sommes-nous pas à l'éducation des adultes où je peux aller à mon rythme !" Il s'agit de garder à l'esprit que le *partir là et aller ailleurs* émerge de ces forces qui s'opposent ou se rallient, qu'il faut d'abord cultiver envers cette démarche identitaire une attitude d'accueil.

Vignette 6 L'ouverture, c'est changer le sens du mot contrôle

C'est changer le sens du mot contrôle

L'accomplissement de cette lourde tâche : [celle de l'enseignement] exige deux changements majeurs : dépasser l'image traditionnelle et sécurisante du prof qui sait tout, qui planifie tout, qui décide tout, d'autre part, que les membres de la communauté classe "agissent" davantage [à édifier la communauté d'apprentissage].

Pris entre des considérations morales de "bien", de "juste" ou de "mal" du bagage traditionnel de l'enseignement, l'enseignante peut se sentir poursuivie par sa propre image du "bon enseignant". Elle cherche dans ses lectures une compréhension de ce qu'elle vit. On remarque ici l'intime liaison entre la conceptualisation théorique et l'empirie qui se dessine. Malgré l'insoutenable complexité du vivre ensemble, elle pousse sa quête passionnée du changement quand tout bouge, tout se transforme autour d'elle, elle avance en tâtonnant, elle se dirige avec les élèves vers ce quelque part qu'elle ne connaît pas, vers ce quelque part qu'ils ne connaissent pas. . .

S'éloigner de la tradition signifie se laisser influencer par le mouvement, y participer sans être seule à l'origine de son orientation. La nouvelle relation avec les élèves signifie, entre autres, un contrôle traduit par une mobilisation des actes de pouvoir associés à un maximum de membres de la classe. Ce nouveau type de contrôle peut sembler exhorter une attitude de refus de l'ordre, de la discipline, de l'obéissance, de la prévision et de la poursuite du maximum à court terme et à tout prix. Mais ce qu'il faut retenir, c'est qu'il exige effort, participation, décision, interrelation et temps, en d'autres mots : *un ordre nouveau*. Il est certain que ce renouvellement soulève le questionnement des traditions sous les auspices des transformations de l'autorité et du processus de transmission des connaissances. La fonction d'ouverture à la diversité, et non l'allégeance à un groupe associé au faire uniforme, a semblé une des priorités nécessaires à l'établissement du rapport à soi, ce rapport d'engagement dans la communauté d'apprentissage.

L'enseignante apprend à laisser de côté l'idée d'être seule à transmettre les connaissances, elle connaît les contraintes des programmes d'études et, en ce sens, elle facilite le cheminement de l'élève tout en orientant son intention là où l'objet d'apprentissage va imposer sa nécessité. La prise en charge de l'élève de ses propres apprentissages exigent une construction et un rapport aux autres qui se sont spontanément installés dans la classe au fur et à mesure que se manifestent les élans de l'identité. Comme nous pourrions l'observer dans la partie du "rapport aux autres", la construction d'un ordre nouveau passe par l'exigence première de l'épanouissement, de la découverte d'un équilibre, d'un "sens" à une vie d'apprenant engagé.

Il est certain que les installations technologiques, quoique coûteuses, ne peuvent trouver leur rentabilité dans la seule "mesure" des fonctions maîtrisées ou la quantité de numéros ou de pages effectués. Afin d'éviter les tentations de mesures quantitatives, voire compétitives, au déploiement des savoirs-faire, nous avons offert des machines sans exercices. Sans exercices, il y a obligation aux tâtonnements et à la création. Le type de démarche change, il n'est plus attribuable à la mesure de la connaissance accumulée ou à la quantité de pages remplies, au nombre de numéros ou d'exercices effectués par l'élève. Il est possible que les certaines personnes exercent une pression en revenant sans cesse sur l'importance de mesurer les acquis des élèves. Il est certain que l'ouverture fait en sorte que l'enseignant apprend à ne plus être le seul "expert" qui

a tout prévu, tout organisé. Dans ce sens, il apprend à "faire avec" : faire, bouger, vivre avec la situation qui se dessine.

Les activités d'apprentissage sont négociées avec les élèves. Dans ce sens, le souci de couvrir l'ensemble du programme est présent, mais présenté sous un angle nouveau, un angle qui leur ressemble. Se détacher de l'ordre établi est peut-être un pas vers l'élimination de cette phrase célèbre des jeunes décrocheurs en regard de certaines notions associées à la maîtrise de la langue française : "J'ai déjà vu ça !" Ce n'est pas tout à fait faux, puisque, rappelons-le, plusieurs d'entre eux ont refait deux ou trois fois le secondaire un et autant de fois le secondaire deux. En fait, pour l'enseignante, existe un déchirement envahissant entre s'appuyer sur ce qui se passe là et l'atteinte des objectifs du programme d'études. L'ouverture donne naissance à des capacités réellement mises en actes par les élèves au cours d'une tâche choisie; elle fait mention, au moment de leur exécution, des apprentissages réellement mis en oeuvre par l'élève et facilite le passage vers les apprentissages proposés par le programme. L'intention est de construire à partir de ce qui se passe là et d'ancrer les apprentissages dans la foulée des questionnements cognitifs réactualisés. Pour ce, il s'agit bien sûr de refuser les exercices comme point de départ de crainte qu'ils ne deviennent des instruments propices à l'action cognitive passive. Nous les percevons comme des instruments susceptibles d'annihiler l'effort de décisions, de découverte et d'inventions : celui de l'enseignante et celui des élèves. Attention, nous ne disons aucunement de ne pas les utiliser ! Mais leur support sera apporté quand l'élève exprimera le désir de s'exercer à une manipulation plus efficace d'une technique dont il a besoin pour mener à bien la tâche qu'il s'est fixée.

Ces relations entre les activités ne peuvent s'édifier sur une fondation d'échec ou de rappel de ces échecs. Nous nous rappelons une phrase toute simple : *renaître et régénérer pour revivre* ! De tous temps les jeunes ont eu le désir de découvrir, de vivre une liberté, d'inventer, de constater leurs limites et de varier les ressources à partir du désir et du pouvoir qu'ils se reconnaissent. L'ouverture remet les ressources effectivement utilisées en lumière aux élèves et facilite la découverte de nouveaux usages d'où ils peuvent puiser pour organiser différemment leur rapport à "soi".

Dans un mélange de tradition et de mutation, la découverte de nouveaux usages rafraîchit le cadre pédagogique. Outre l'intégration d'ordinateurs et le branchement en réseau dans la classe, la communauté étudiée privilégie une petite quantité de grammaires différentes, de dictionnaires de toutes sortes plutôt que l'achat de dictionnaires, ou de grammaires identiques. Chaque membre peut apporter des revues telles Actualité, Québec sciences ou Géo ainsi que des journaux quotidiens. Il est possible de visiter les boutiques de volumes usagés et d'en acheter quelques-uns pour la classe; d'emprunter des cédéroms, pour une heure ou deux et selon la demande, au laboratoire d'informatique de l'école; ou encore, de partager en réseau ces cédéroms et logiciels.

L'ouverture attend, observe, facilite l'inattendu. L'enseignant dans cette fonction d'observateur ouvert à de l'inattendu peut se sentir propulsé vers des ailleurs heureux ou malheureux quand les élèves découvrent de nouvelles formes de travail ou à l'inverse inventent des moyens pour renforcer leur résistance vis-à-vis du système scolaire et tout ce qui le représente (donc l'enseignant compris !).

Les quatre postes de travail, qui au début sont configurés de la même manière, prendront peu à peu la couleur des élèves qui les utilisent. Selon besoins et intérêts, l'enseignante fait ajouter des logiciels jugés utiles aux tâches quotidiennes. Dans l'impossibilité d'avoir une imprimante couleur en classe ou même à l'école, la direction accepte de fournir les cartouches d'encre couleur pour l'imprimante personnelle de l'enseignant qui pourra ainsi imprimer quelques sélections de travaux d'élèves.

Malgré l'inclinaison au rejet de tout ce qui représente une forme d'autorité, les jeunes redécouvrent dans l'interaction créatrice certaines valeurs fondamentales comme le pouvoir agir, penser et décider. Est-ce pour cette raison que leur présence au cours se fait plus régulière ? Nous cherchons des facteurs au constat de la diminution du taux d'absence : de plus de 35% il passe à moins de 10% en l'espace de quelques semaines. Est-ce un hasard ou bien un indicateur de changement dû au fait que les jeunes sentent une prise sur leur démarche d'apprentissage ? On peut se demander si le taux d'absence serait demeuré aussi bas, aussi élevé ou se serait ajusté autour d'une moyenne si tous les enseignants affectés au même groupe avaient encouragé les

multiples démarches d'action et d'interaction des élèves. Ou encore, est-ce que les cours donnés en après-midi ou en matinée affectent le taux de présence en classe ? La matière est-elle un facteur de présence au cours pour ce groupe en particulier ? Tout ce qu'on peut observer, c'est que ce groupe affiche un taux d'absentéisme oscillant autour des 35% dans les cours de mathématique dont l'approche demeure traditionnelle, donc individualisée et par module telle que proposée à l'éducation des adultes, même avec l'apparition, quoique tardive, d'un ordinateur en classe. Dans cette classe, l'élève ne peut utiliser l'ordinateur que pour faire des exercices à choix de réponses que fournissent des logiciels didactiques.

En fait, il y a une capacité de faire et d'être inconnue quand s'installe une ouverture à l'expression du pouvoir et de l'identité au quotidien. Ce premier passage à l'attitude de collaboration fournit des indices de pouvoir, d'identité et d'ouverture à l'existence de laquelle participe tout un chacun. Le savoir observer, écouter et s'ouvrir aux élèves peut se traduire par le terme, oser. Oser signifie risquer. Risquer de perdre ou de bouleverser certaines habitudes, certaines amitiés. Les siennes, celles des autres...

Tableau 6 Synthèse des composantes du rapport à soi, un rapport d'engagement

Les rapports	La technologie	L'apprentissage	L'enseignement
Les dimensions			
Le rapport à soi, un rapport d'engagement	L'interaction C'est diversifier les usages des technologies. C'est réorganiser les démarches d'action.	Le pouvoir C'est être capable de vivre ses émotions. C'est être capable d'exploiter l'information.	L'ouverture C'est observer, écouter la diversité. C'est changer le sens du mot contrôle.

Synthèse : la mutation des pratiques éducatives dans la perspective de l'engagement

L'ethnographie d'une communauté d'apprentissage dans cette section pose le regard sur l'expression libérée du jeune décrocheur. Nécessairement, elle propose une ouverture de l'enseignant face au foisonnement des identités avec lesquelles il devra composer. En ce sens, la

communauté d'apprentissage facilite le mouvement des démarches d'action singulières de ses membres dorénavant considérés comme capables de dynamiser ses ressources internes pour s'exprimer d'une manière particulière avec et dans divers environnements. La communauté s'ancre dans les formes de l'intelligence multiple (Gardner, 1983) afin de se déployer selon le potentiel de leurs combinaisons.

La communauté d'apprentissage considère les technologies comme de puissants moyens susceptibles d'entraîner une réactualisation des expressions, de forcer de nouveaux horizons d'interaction et de voir apparaître chez ces jeunes décrocheurs une forme d'engagement dans l'apprentissage.

Selon l'O.C.D.E., (les) progrès rapides des technologies, les connaissances et les compétences de base nécessaires à l'intégration sociale et à l'insertion dans la vie productive ont radicalement changé. (...) (Ce) sont tous les jeunes dépourvus de diplôme d'études secondaires qui courent le plus grand risque d'être marginalisés, au chômage ou mal payés.¹¹⁷

Les pratiques de l'enseignement dans une communauté d'apprentissage vont au-delà de la vision d'un seul qui a le "droit" et le "pouvoir" de transmettre des connaissances pré-organisées, des connaissances entrées dans une grille et cochées quand l'individu fait la preuve de leur maîtrise. Dans une communauté d'apprentissage, les pratiques perçoivent comme inefficace l'isolement généré par des présupposés pédagogiques traditionnels et autoritaires; de plus, la communauté saisit au passage des brides d'expression et facilite également le développement des compétences nécessaires pour vivre avec les facteurs socio-économiques retentissants depuis l'avènement des technologies de l'information et de la communication. La communauté, en s'ouvrant aux multiples expressions et à de nouvelles dynamiques, réactualise autrement tout un héritage de traditions, de représentations ou de privilèges rattachés au statut de l'enseignement et cherche à maximiser les conditions qui permettront aux jeunes de s'engager dans des processus d'apprentissage plus vrais, plus près de la réalité.

¹¹⁷ Rapport de l'O.C.D.E., page 5

La première tâche de l'enseignant ethnographe est de s'empresse de redonner une place d'acteur pensant et agissant à l'élève. L'ouverture a donc trouvé ses fondements dans une conception cognitive de l'apprentissage dont la préoccupation centrale est d'ancrer les divers apprentissages dans l'expérience de l'apprenant. Les bases cognitives accueillent des élèves capables d'articuler dans l'immédiat "la place" qu'ils ont l'intention d'occuper dans la société, mais plus encore elles fournissent aux jeunes des occasions de développer des capacités d'expression et d'action dans la société. Bien sûr, dans une communauté d'apprentissage, certains apprenants peuvent ne pas être ravis de se secouer un peu et de prendre en charge ce qu'ils désirent transformer.

La communauté d'apprentissage pose l'existence des différences, des intelligences multiples pour répondre efficacement à l'hétérogénéité d'une collectivité. Les écarts entre le monde réel et la formation, quand il s'agit de processus, de compétences ou de ressources, pourraient expliquer en grande partie la démotivation des adolescents en contexte scolaire. Un des grands défis de l'éducation, c'est de rendre les jeunes d'aujourd'hui aptes à décider de leur avenir, donc essentiellement capables d'accueillir des idées, des informations, des compétences diverses en fonction du but fixé. De surcroît, dans la communauté d'apprentissage, le pouvoir d'expression des capacités dorénavant essentielles à l'enrichissement des connaissances semble intimement lié à l'expression des attitudes, formes d'expression des émotions.

L'enseignant ethnographe devient un des principaux acteurs de la communauté d'apprentissage. Partant d'un rôle de pouvoir transmettre ce qui est "bien" ou ce qui est "juste", l'enseignant est projeté dans la collectivité dont il est lui aussi un acteur susceptible de produire le changement; il découvre et vit des expressions auxquelles il n'est pas nécessairement préparé. Renouveler tout un héritage de traditions, de représentations ou de privilèges rattachés au statut de l'enseignement signale un changement de paradigme. Tardif dans son ouvrage Intégrer les nouvelles technologies de l'information, quel cadre pédagogique ? (1998) apporte l'idée que dans le paradigme de l'enseignement il y aurait passage au paradigme de l'apprentissage. Passage ne signifie pas rupture, la communauté ne remplace pas le paradigme de l'enseignement par celui de l'apprentissage; au contraire, elle accentue l'interdépendance des dimensions de l'enseignement et

de l'apprentissage. Autrefois parallèles, ces dimensions se rejoignent, se combinent, s'enchevêtrent, s'influencent mutuellement.

Outre l'apprentissage et l'enseignement, nous avons pu constater que la communauté intègre la dimension des technologies dans ses pratiques au quotidien. La communauté s'ouvre à des dynamiques nouvelles de recherche et de communication initiées par des expressions originales, des interactions qui laissent à l'expression personnelle tout son potentiel d'engagement dans la situation d'apprentissage. Il semble alors qu'il faut bien plus que des manuels d'utilisation des technologies, des programmes d'études bien rédigés et un règlement de discipline...

L'une des manifestations les plus encourageantes de l'engagement des membres d'une communauté d'apprentissage semble se définir par le constat d'une diminution du taux d'absentéisme. Mais ce qui nous a surpris le plus, c'est le degré de confiance en soi qui augmente et qui s'exprime par la réalisation de tâches qui ne leur sont pas demandées. En effet, les membres semblent redécouvrir certaines valeurs fondamentales liées au savoir agir, penser et être.

Favoriser au quotidien l'expression particulière dans la découverte des usages technologiques et faciliter les démarches d'apprentissage singulières des jeunes décrocheurs seraient donc les éléments clés de notre communauté d'apprentissage vue comme une suite de passages à partir desquels les jeunes arrivent à s'enrichir et à progresser. L'horizon de la communauté invite à l'expression singulière de l'interaction, elle initie les sens à capter cette diversité nécessairement assurée par la mise en oeuvre de chacun selon ses capacités cognitives, motrices et affectives. La communauté d'apprentissage, c'est alors la prise de conscience d'une liberté susceptible de se contraindre elle-même pour se développer. Ainsi que toutes les observations le présentent, la communauté d'apprentissage encourage les attitudes et les actions identitaires qui conduisent tout droit au passage de la coopération.

4.2.2 Le rapport aux autres, un rapport de coopération ¹¹⁸

[...] Elle décrivait une forme étrange, très particulière, une sorte de double spirale en trois dimensions comme les ailes d'un papillon. Cette forme signalait la présence d'un désordre à l'état pur : aucun point ou groupe de points ne réapparaissait deux fois. Pourtant elle signalait également la présence d'un ordre insoupçonné" [James Gleick *La Marie du chaos*, Flammarion, 1989, p. 50]

Dans le chapitre sur l'engagement, l'observation a introduit plusieurs exemples d'interaction du soi conditionnés par l'interaction, le pouvoir et l'ouverture. C'est justement là, dans l'hétérogénéité des actions et des décisions, que l'apprenant trouve la capacité d'entrer en relation avec les autres. Le premier pas vers la relation aux autres s'installe donc d'abord dans le rapport à soi où se trouve, finalement, toujours un peu des autres. La reprise du pouvoir de décision est un des facteurs qui amène les apprenants à se connecter entre eux. Cependant, accueillir autrui est beaucoup plus difficile lorsque le soi est reconnu dans son identité, à moins qu'on ne s'empresse de provoquer des liaisons entre les pouvoirs et libertés des uns et des autres.

La coopération implique un individu capable de décisions profondément dépendantes des autres décisions dans lesquelles elles sont enchevêtrées. Elle relie les identités entre elles, elle les soumet au regard et à l'évaluation de tous les membres de la communauté. L'action de coopérer introduit des formes d'associations multiples de plus ou moins courte durée. Les formes coopératives du travail¹¹⁹ renouvellent la conception de la solidarité, elles émancipent les échanges. Cette nouvelle économie d'échanges fait partie du processus de découverte des usages

¹¹⁸ Il peut sembler étrange ou incongru de placer ainsi côte à côte collaboration et coopération. En nous basant sur les travaux de Bereiter et de Scardamalia "collaborative learning" et à ceux de Howden "cooperative learning", nous avons établi une différence entre ces deux termes. La collaboration fait appel à une attitude de liberté dans l'action, une attitude plus englobante de temps et d'espaces multiples que peuvent initier e mêmes les participants et les participantes. Alors que la coopération nous semble plus découpée en moments et en espaces à occuper par les membres de la classe dans l'ici et maintenant. Souvent ces formes de coopération semblent initiées par l'enseignant ou l'enseignante. Dans l'attitude de la collaboration en tous temps et en tous lieux, s'exercent des rapports de coopération susceptibles de contribuer à l'élaboration d'une attitude globale et durable. Mais qu'en est-il du travail ? À ce propos les ouvrages de Jean-Louis Laville (1999) et de Dominique Méda (1998) s'attachent à définir en quoi le travail constitue de nos jours une nouvelle question politique.

¹¹⁹ Mais qu'en est-il du travail ? À ce propos les ouvrages de Jean-Louis Laville (1999) et de Dominique Méda (1998) s'attachent à définir en quoi le travail constitue de nos jours une nouvelle question politique.

avec les technologies, et de surcroît annonce le passage plus ou moins heureux de la production solitaire aux associations d'entraide.

La dimension de la technologie : l'échange

Vignette 7 L'échange, c'est fabriquer du plaisir

C'est fabriquer du plaisir

Enfin ! les élèves ont découvert l'encyclopédie Encarta.. Quel a été l'élément déclencheur aujourd'hui ? Je ne sais trop, mais c'est quelques part en lien avec la recherche sur l'Écosse d'un élève, il a écouté la musique écossaise et a éloigné les écouteurs de ses oreilles pour que d'autres puissent l'entendre. La plupart se sont regroupés autour de l'ordinateur (moi aussi), on tente de relier musique et pays...

Si on tente une interprétation relativement simple de la vignette, on voit des pratiques scolaires affranchies de l'isolement. En passant par la valorisation des interactions et de l'exercice du pouvoir de décision des élèves, les tâches scolaires se complexifient par l'introduction des technologies dans le quotidien. La transformation des actes scolaires a des effets importants sur la reconnaissance de l'identité. Le premier effet prend des allures d'accroissement des échanges miroirs du potentiel relationnel des membres de la classe.

Des apprenants guidés par des intérêts semblables arrivent à échanger des informations. Ce que les jeunes nous apprennent au cours de ces échanges, c'est que le plaisir est d'abord et avant tout un des éléments moteurs de la coopération. Le plaisir ne signifie pas transformer l'école en centre de loisirs et perdre l'objectif d'apprendre. Dans notre communauté d'apprentissage, le plaisir, c'est échanger pour apprendre et faire apprendre ce qui n'est pas nécessairement prévu au programme d'études. De ce fait, nous constatons qu'il y a échange d'objets significatifs par des moyens que les apprenants inventent eux-mêmes jour après jour. En dépit des problèmes et des contraintes d'utilisation des ordinateurs, nous constatons la force du plaisir dans l'ouverture aux autres et la découverte des mutations du faire isolé en faire relationnel. Le plaisir¹²⁰ rappelle la dimension

¹²⁰ Sylvain Reboul enseignant titulaire de philosophie à Angers sur son site Le rasoir philosophique nous propose son texte Plaisir et bonheur. Le plaisir entre le permis, l'obligatoire et l'interdit <http://home.t-online.de/home/320085943150/pla.htm> Il conclut son texte : : "L'expérience du plaisir devient alors le témoignage

émotionnelle, affective du rapport à soi; il exprime sûrement un vécu connecté à l'autre, notamment à travers le corps et les cinq sens. Il est l'adrénaline qui fait en sorte que les apprenants ont le désir d'inventer de nouvelles manières de penser et de faire avec les technologies.

Les manifestations de sourire, de créativité, de petits gestes ou des paroles délicates logés dans les échanges annoncent un courant de chaleur humaine voire un courant de bonheur. Et pourquoi ne serait-il pas un sens donné à l'apprentissage ? Je l'appelle *p'tit koala*, il m'appelle *p'tite biche du printemps* ! De tels clins d'œil aux saveurs affectives s'échangent au travers des actes interpersonnels au quotidien. Il est sans aucun doute l'un des premiers liants des contacts humains, il encourage l'échange entre tout un chacun, ce qui a comme conséquence le réaménagement des lieux de travail. Le plaisir, passage obligé à la motivation et attitude de collaboration, provoque la forme coopérative de l'apprentissage. Coopérer signifie travailler conjointement avec quelqu'un à l'exécution d'une tâche.

Vignette 8 L'échange, c'est découvrir ensemble des solutions

C'est découvrir ensemble des solutions

Les élèves traitent des textes que l'on ne peut même pas imprimer en classe, on se sert de disquette et on imprime au laboratoire. (...) Je n'ai pas d'anti-virus donc je n'ose apporter les disquettes des élèves chez moi. Alors, nous utiliserons le courriel...

À ce passage de la collaboration, maintenant qu'il est convenu que les membres ressentent du plaisir à apprendre les uns des autres, la diversité des activités encouragent un contact plus constructif et plus dynamique entre tous les membres de la classe. La vignette témoigne d'un intérêt à l'égard des difficultés soulevées par la découverte des usages avec les technologies. Nous constatons que ce qui fait l'humain, ce n'est pas son pouvoir extraordinaire d'imitation, ni le seul affect qui l'entraîne spontanément dans l'action, mais plutôt l'acceptation d'être revêtu d'un pouvoir de décision qui ébauche ses capacités à solutionner les problèmes rencontrés.

concret et intuitif que le bonheur comme sentiment de la puissance d'agir du sujet est la seule fin positive possible dans une société libérale et athée: un bonheur esthétique et érotique qui s'accomplit dans la reconnaissance de soi et des autres..."

Manifester le désir de découvrir des solutions aux défis soulevés met en branle, plus ou moins facilement, des échanges imprégnés de décision et de négociation. La découverte des usages ancrée dans des échanges paraît constituer un des facteurs de la construction progressive des identités. Bien sûr, on peut considérer l'autre comme indépendant de l'événement en cours, tout comme on peut étudier la marque indélébile de son identité continuellement transformée et transformant, si on laisse à la mutualité son expression.

En reprenant les données de la vignette, nous constatons que sans imprimante on ne peut présenter son travail à l'enseignante; ensemble on arrive à la solution "envoi par courrier électronique". Pour ce faire, nous devons avoir une adresse de courrier électronique ! Un élève a déjà son adresse Hotmail, un des fournisseurs de courrier sur le Web. Il sait comment s'inscrire, il prend en charge l'inscription de quelques élèves qui, à leur tour, en initient d'autres. Nous notons l'effet d'entraînement le fait que l'élève s'autorise à mettre ses capacités au service des autres. La valorisation de l'élève capable de communiquer son expertise à d'autres élèves est étonnante, il nous laisse croire qu'il ne se reconnaît plus en situation d'échec !

Le résultat de cet effort de co-opérations ? Malgré que nous n'ayons qu'un seul poste branché à l'Internet, en moins d'une semaine, tous les élèves ont leur propre adresse de courrier électronique et plusieurs auront envoyé et reçu des messages. Écoutez cet élève qui ne connaît absolument pas l'existence d'un tel moyen de communication : "Je pourrai réellement envoyer mes messages partout dans le monde ? Même en Europe ! Et tout le monde pourra m'écrire ? Comment ça marche ? Qui va m'écrire ? À qui puis-je écrire ?" Remarquez ses yeux, aussi, sinon plus éloquents que son discours. Son émerveillement est fascinant !

Devant un défi à relever ou un but commun à atteindre, les membres de la communauté se positionnent dans des savoir-faire qui requièrent l'application de compétences et de connaissances, quelquefois insoupçonnées, qu'ils possèdent déjà ou qu'ils s'acharnent à acquérir, transformer et enrichir. Ici l'intérêt d'un élève pour la guitare prendra les allures de potentialité dans la recherche de l'information dans les cédéroms Actualité, l'encyclopédie Encarta et sur l'Internet. Le décrocheur, ayant subi régulièrement des échecs scolaires, sociaux et familiaux, est,

bien souvent, caractérisé par un manque de confiance en soi. Le réseau d'interdépendance s'esquisse sur les bases du déploiement des actes d'échange, certains prennent enfin conscience de l'utilité de leurs capacités. De surcroît, ces capacités deviennent, à l'école, valables et intéressantes aux yeux des autres. Toute une découverte !

Vignette 9 L'échange, c'est s'entraider

C'est s'entraider

L'un a demandé comment imprimer une partie du texte trouvé dans Encarta. Un autre est à sa deuxième expérience sur les ordinateurs, un habitué ira l'aider à enregistrer son travail sur une disquette. (...) Quelqu'un montre comment insérer une image dans un cadre (...) à envoyer un courrier électronique (...) à changer son mot de passe (...) Un nouveau membre regarde un habitué traiter son texte sur Word. Ensuite, l'élève habitué aide le nouveau à naviguer dans l'Internet.

La vignette ci-dessus indique une coopération appuyée sur un échange déterminé dans le cours de l'action qui s'authentifie parce qu'elle devient concrète, actualisée, manœuvrée, décidée et liée à des ressources différentes pour une tâche déterminée. L'aide ici a plus qu'une valeur informationnelle, elle exerce un rôle pédagogique, voire moral, c'est-à-dire que l'élève se rend responsable de coopérer avec l'autre. Les échanges ne vont plus seulement du "haut vers le bas", mais s'expriment à l'horizontal. La mise en commun des opérations identitaires donnent une forme particulière aux co-opérations. Il faut peu de temps pour voir les capacités passer de l'un à l'autre. Ce sont là les signes particuliers caractérisant les premières formes d'une communauté d'apprentissage.

Nous portons à votre attention l'aide que les uns et les autres se sont apportée lors des premiers jours où les ordinateurs ont fait leur apparition en classe. Bien que ces actions ne soient pas considérées réellement pédagogiques par plusieurs, on peut néanmoins considérer le fait qu'il existe chez presque tous les décrocheurs une expérience de l'autre, plus ou moins riche certes, mais qui va toutefois trouver forme dans la solidarité. Ainsi, avons-nous vu un élève assister l'autre dans le repérage des accents sur le clavier, ensuite, l'épauler quand il a voulu faire fonctionner un logiciel et copier son fichier sur une disquette, tandis que l'aidé troque le soutien contre son expertise de chercheur dans le dictionnaire.

Et qu'en est-il des technologies ? Est-ce que nous nous servons pleinement de la puissance de la technologie pour accomplir un travail ? Pour trouver des solutions ? Pour améliorer nos façons de faire ? Oui, nous faisons des progrès. Que se passe-t-il alors ? Les élèves cherchent à entrer en contact, mais avec qui ? Entre eux, bien sûr ! Mais, ils se cherchent également des aides extérieures. Ils apprennent, entre autres, à recevoir et envoyer des messages, à ouvrir et à lire les documents qui y sont joints. La vignette montre certes une manière originale de faire usage des technologies en classe, mais les nombreuses données expriment d'autres exemples : l'un d'entre eux échange des images par courrier électronique avec un élève de la classe Protic première secondaire¹²¹. Ces images sont utilisées dans la mise en page d'un de ses textes.

Comment s'opèrent les échanges dans la dimension de la technologie ?

- L'élève demande spontanément à un autre comment utiliser telle fonction au moment où il en a besoin pour réaliser un travail. Par exemple, un élève questionne le comment faire un tableau dans Word, comment y insérer une image et du texte. Un autre cherche une aide qui saura lui montrer comment encadrer son texte, ou comment chercher une information dans le cédérom Actualité. Coopérations très fréquentes chez la plupart des élèves, elles sont totalement absentes chez une minorité qui a tendance à s'isoler.
- La coopération s'exprime à partir d'une suggestion de l'enseignante. On retrouve dans cette pratique, deux manières d'aborder la requête. L'enseignante encourage un élève qui n'est pas capable de se tourner vers celle ou celui qui saura l'aider. On voit ici l'enseignante à l'affût des opportunités à saisir en vue d'accompagner les échanges entre tous les membres de la communauté.
- L'élève demande à l'enseignante de fournir une aide qui n'a rien de coutumier. Il a mis Word dans la poubelle de Windows, comment faire pour le récupérer ?

¹²¹ Drôle de coïncidence, j'appliquerai sur un poste d'enseignante en deuxième secondaire à Protic à l'école

- L'élève fournit une aide à l'enseignante. On peut trouver dans les données des exemples très intéressants : l'élève immigrant lui montre comment utiliser les fonctions de recherche dans Encarta, un autre révèle l'utilisation des icônes dans le tableau de configuration ou encore la mise en marche de l'imprimante qui bogue constamment.
- L'élève fait circuler de nouvelles informations sans rapport apparent entre elles. Comme dans cet exemple où ZZ a plein de textes en chantier. Il termine son texte sur Jules Verne pour lequel il a utilisé Encarta, il importe du Web une image pour finaliser son texte descriptif sur un pays, et poursuit son texte sur Zola à partir de l'Internet. L'enseignante rend conscient l'élève de sa démarche pour se rendre jusque là et facilite le passage à des capacités qui lui manquent pour terminer son chantier.

La vignette témoigne, de manière très timide encore, que l'échange consiste moins à faire circuler des informations qu'à procéder à la découverte et à la mutualité des compétences et des connaissances qui viennent s'y combiner. De par là même, les traditions se dirigent vers l'établissement de pratiques nouvelles dans le travail.

Les usages technologiques privilégiés par les élèves sont généralement ceux qui les amènent à échanger, ce qui signifie à demander l'aide qu'ils jugent utile et ce quand ils en ont besoin, c'est-à-dire au cours d'une tâche. D'où l'impression d'un désordre sans signification, d'une perte de contrôle de ce qui se passe là, d'une insoutenable complexité de la tâche éducative. Les jeunes sensibles à la découverte des usages avec les technologies valorisent le contact avec les autres. L'observation des manifestations entre les élèves autour des technologies traduit le potentiel qu'ils ont de se reconnaître compétents, de se reconnaître capables de travail et de jugement sur ce travail. Nous ne pouvons que nous réjouir de la découverte des usages qui rendent les pratiques pédagogiques si animées et "autres". Dans sa visée communautaire, le développement du potentiel humain est à le moteur de l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques pédagogiques.

La dimension de l'apprentissage : la réciprocité

Vignette 10 La réciprocité, c'est être capable d'entrer en contact avec les autres

C'est être capable d'entrer en contact avec les autres
C'est être rapproché de deux élèves, ceux-ci après trois jours ont changé de place
dans la classe. C'est assenir avec un autre qui finalement apporte son ordinateur
partant. Il se retrouve encore une fois seul (-) Mais on ne quitte pas son cahier
d'apprentissage, ne quitte pas sa place, ne lève pas les yeux sur les autres et ne perd
pas une minute de travail, achève dans son cahier.

L'attitude de collaboration, en confiant à des structures coopératives le monde des technologies, poursuit sa quête de coopération dans celui de l'apprentissage. La tendance identifiée la plus générale de la coopération fait passer l'apprentissage d'une forme individuelle à une forme collective. Les capacités personnelles sont définies par celles que les autres mettent en circulation, même si, dans l'immédiat, le déroulement ne semble pas toujours heureux. Certains éprouvent de la difficulté à entrer en contact avec les autres.

L'expansion des rapports produit une oeuvre reléguant l'identité de chacun exprimée dans les limites de l'autre. Signalons le genre de désordre incarnant l'effet des échanges auxquels aspirent la plupart des individus dotés de pouvoir d'action et de décision. En fait, réguler ses rapports aux autres, c'est se placer quelquefois dans une situation difficile. Quand le contact avec les autres est rendu nécessaire parce que la découverte des usages rend obsolète le processus de transmission unique, les associations se diversifient et les échanges deviennent difficiles à contrôler comme le souhaiteraient les traditions. Il y a extension d'une zone floue située entre relation dépendante et relation interdépendante, une zone d'échanges qui ne fait que rendre plus démocratique la vie des jeunes certes, mais surtout l'apprentissage de penser, d'agir, de travailler, d'entreprendre, de décider, de se préoccuper du développement de sa communauté et de la valeur des contributions mises en jeu.

L'initiative de se chercher une place vient troubler la conception que le jeune donne à voir du monde. Le développement de soi se vit, se construit jour après jour dans le processus de la rencontre et de l'échange. L'élève apprend à "sortir de son petit intérieur" et participe à ce qui se passe là, quitte à l'examiner plus attentivement ensuite. Cette manière de faire est auto-réflexive

en ce sens que l'apprenant ne cesse de s'interroger sur sa propre identité, questionnant par là même sa manière de se rapporter aux autres et la manière de questionner l'autre pour entrer en contact avec lui. Cette réflexivité nous révèle une représentation du monde, là où la formation traditionnelle s'évertue à nous laisser croire que c'est la logique de transmission des informations d'un seul qui sait aux autres qui ne savent pas de manière à accumuler annuellement un certain nombre de connaissances, qui amène le jeune à s'insérer dans la société. Bien sûr, le monde de l'éducation reconnaît les relations interpersonnelles comme des composantes importantes dans l'apprentissage, mais l'organisation sociale de la formation demeure axée sur la production solitaire se résumant la plupart du temps à une sorte de traitement de l'information. Nous ne nions pas l'importance du développement des connaissances, bien au contraire ! Mais nous maintenons le fait qu'il est essentiel de combiner tous les actes du potentiel humain à une structure où peuvent circuler l'information, les idées et les autres.

Le système tel que se le représente le jeune décrocheur l'amène à se dissocier lui-même de l'autre différent de lui, de l'autre qu'il ne comprend pas. Les équipes se font et se défont, jusqu'à l'atteinte d'un niveau de stabilité. Ainsi, ceux qui ont trouvé un intérêt grandissant pour le courrier électronique se sont finalement regroupés. Ils font toutes sortes de tentatives, comme par exemple: correspondre avec un élève de la classe maintenant déménagé à Montréal, échanger des images, insérer et ouvrir des fichiers attachés, "chatter" et découvrir des correspondants qu'ils ne connaissent pas. L'outil choisi fournit l'occasion de faire quelque chose d'intéressant, de valable à l'école et ils ont compris que la réussite de ces usages ne dépendait que d'eux-mêmes et des buts qu'ils se sont assignés.

Dans la conception communautaire, le jeune impose d'emblée sa différence dans les limites de l'autre. En osant "le collectif", le jeune ne cesse de chercher sa place dans un monde qui l'accueille ou le refuse, il multiplie ses références en développant des compétences de compréhension du monde selon l'élargissement donné aux situations d'apprentissage. La manière de se chercher une place réside dans cette façon particulière d'ébranler la communauté de l'intérieur, de l'édifier dans un mode de collaboration qui en dévoile les caractéristiques et en montre les limites. La collaboration passe par un processus progressif de rapport à l'autre que

nous avons comparé au processus d'apprivoisement. À l'image de la rencontre du Petit Prince avec le renard, il convient de faire le parallèle. Si vous vouliez tendre l'oreille vous pourriez entendre :

Qu'est-ce que signifie "apprivoiser" ? (. . .)

Ça signifie "Créer des liens..."

(...) . . .

On ne connaît que les choses que l'on apprivoise, dit le renard. Les hommes n'ont plus le temps de rien connaître. Ils achètent des choses toutes faites chez les marchands (...)

.... ils achètent les choses toutes faites... cela me rappelle que je ne souhaitais pas leur offrir des "exerceurs" (ces logiciels qui offrent une panoplie d'exercices en français langue maternelle). Ils sont peut-être des promesses de liberté autant que des menaces de subordination accrue. Ils offrent une quantité du faire, ne devient-il pas plus facile de mesurer ce que l'élève a fait ou n'a pas fait ? Mais ce processus ne risque-t-il pas de cacher l'inventivité exprimée dans les rapports humains ? Ne risque-t-il pas de restreindre le processus de découverte et d'empêcher le renouveau transformant, autrement dit, le développement durable ? Mais alors...

Que faut-il faire ? dit le petit prince.

-Il faut être très patient, répondit le renard. Tu t'assoiras d'abord un peu loin (...). Je te regarderai du coin de l'œil et tu ne diras rien. Le langage est source de malentendus. Mais, chaque jour, tu pourras t'asseoir un peu plus près. . .

... le processus de rapprochement entraîne certes des problèmes de coordination. Dès lors se pose la question de la libre disposition de son pouvoir d'action. La liberté doit veiller au respect de certains principes structurant la rencontre, le potentiel et le développement de l'humain membre d'une communauté. L'apprivoisement s'exprime dans la mise en commun et l'efficacité des contributions.

C'est bien plus loin... c'est bien plus difficile...

Le processus d'apprentissage conduit dans des sentiers empreints d'effort et dans l'ouverture du champ du développement.

Je sentais bien qu'il se passait quelque chose d'extraordinaire (...)

Alors surgit quelque chose que nous n'arrivions pas à nommer, un mouvement imperceptible *invisible pour les yeux* mais, "là", présent inventé au quotidien : les jeunes interagissent, c'est-à-dire qu'ils mettent ensemble différentes opérations par un jeu de négociation. Ils exposent leurs points de vue lors des échanges en acceptant de les modifier aux yeux de tous; ils osent surmonter cette peur scolaire qui les a étouffés et empêchés d'être actifs depuis fort longtemps déjà. Le jeune a 16 ans, il n'a jamais réussi sa première secondaire. En faisant référence aux notions du cahier d'exercices en français, il s'exclame : "J'ai déjà vu ça, c'est *niaiseux*, je sais le faire !" Souvent les mêmes péroraisons dénonçant les imperfections du système scolaire. Le jeune n'utilise son cahier que pour gribouiller, dessiner, écrire des messages, rêver. Lorsque l'attitude de la collaboration fonde l'utilisation des technologies, on constate un jeune aux capacités de découverte, d'invention et de réciprocité capable de mettre en oeuvre des expressions qu'il ne reconnaît plus en tant que situations d'échecs et de... peur.

Vignette 11 La réciprocité, c'est être capable d'influer sur le cours des événements.

C'est être capable d'influer sur le cours des événements
... mais les deux sont souvent, toujours à l'ordinateur branché à l'Internet, alors...
Alors, tu trouves que tu ne peux y aller assez souvent ? – Oui ! – Mais eux ne savent pas que tu désires naviguer sur le Web. Faudrait trouver un moyen d'exprimer ce désir, ne trouves-tu pas ? Et si on proposait d'écrire nos noms au tableau ?

La vignette rend témoin d'une autre constatation : l'inventivité autour des technologies force une décentralisation du pouvoir vers les élèves et fournit l'occasion d'exprimer leurs compétences dans des échanges. Dans le monde de l'apprentissage, il ne suffit pas de brancher tout le monde pour que la classe soit transformée en agora démocratique. Le levain de la démocratie réside dans l'échange qui n'existe pas si le sentiment d'influer sur le cours des événements ne peut s'exprimer.

L'exemple montre l'élève qui a le désir de naviguer sur l'Internet, mais il n'ose déranger son collègue déjà installé sur le seul poste de travail configuré avec ce réseau externe. Comment arrivera-t-il à négocier sa place ? Comment va-t-il faire en sorte d'influer sur le cours de ce qui se passe là et qui ne lui plaît pas ? Quelle stratégie de rapport à l'autre s'ingéniera-t-il à développer ? Le soulèvement de la problématique et sa résolution ne ressortent pas d'un cadre promulgué par l'enseignante, au contraire il est créé par les interactions mutualisées des élèves. Chaque élève est susceptible de devenir peu à peu responsable de la situation et de ce qui s'y déroule, s'y invente et s'y construit jour après jour. Nous voyons alors poindre des accords susceptibles de les amener à construire un nouvel ordre collectif. Ils vivent la démocratie en fonction du pouvoir qu'ils se donnent comme citoyens capables de s'entraider et de dialoguer pour changer le cours des événements. Les manifestations liées à l'attitude de collaboration contiennent de nouveaux comportements et la pratique de l'enseignement est elle-même influencée par ces transformations.

Ce que nous retenons : enseigner du nouveau n'est plus du seul ressort de l'enseignant. Éclairer cette assertion, c'est déplier l'exemple de la vignette. La stratégie utilisée par les élèves pour régler le problème a été respectée jusqu'au jour où l'enseignante a jugé nécessaire de faire des petits ajouts... résurgence de la tradition, elle a omis de négocier ! De changer quelque chose dans les nouvelles règles qu'ils avaient préalablement fixées dessine une zone d'insécurité et la recrudescence d'une résistance au rôle de "chef" qu'elle s'est réapproprié. Au début, a été négociée l'utilisation du poste Internet : ils inscrivent au tableau leur nom et le temps d'utilisation. Bien vite, l'enseignante se rend compte que certains utilisent leur temps pour "chatter" alors que d'autres attendent pour effectuer une recherche sur l'Internet. Alors, elle demande d'inscrire la tâche et de laisser la priorité à ceux et celles qui ont des informations à recueillir en lien avec la réalisation d'une activité planifiée. L'intention en soi est noble, mais manque au principe de démocratie qu'ils se sont représenté ! Autrement dit, son geste est traduit par les élèves : le dialogue est rompu, votre responsabilité n'est plus souhaitée et votre participation est terminée ! Elle a regardé la situation nouvelle avec les yeux de la tradition. La brisure l'attriste et la ramène au dialogue avec les élèves. Nous voyons dans la discussion une richesse non seulement dans les différences d'opinions, mais aussi bien dans les ratés porteurs d'une attitude à accueillir un vaste champ coopératif de réflexion, de réorganisation au sein même de la collectivité. L'objet de

négociation est au centre, comme un feu de camp, et tout le monde "autour" peuvent et se doivent d'interagir pour l'alimenter ou l'éteindre.

Nous nous rappelons comment Jean s'est approprié un poste de travail et comment les autres se sont organisés pour se distribuer les places entre les machines restantes; comment la plupart se sentent disposés à lui demander poliment l'ordinateur pour quelques minutes lorsqu'il y a urgence du travail à produire. Pourtant, Jean n'a rien d'un élève leader ou intimidant, il est simplement reconnu comme "l'expert" en informatique dans la classe, celui qui peut les dépanner en cas de problèmes techniques. La mise en valeur des compétences identitaires a contribué à rendre cet élève solitaire et refusant toute relation d'aide, plus ouvert à entretenir une relation d'aide avec les autres et l'enseignante.

Nos exemples veulent signifier que, chacun à sa façon, chacun dans son rôle, les participants par leur choix mis en commun attaquent l'espace de la relation, terreau des co-opérations, autrefois réservé à l'enseignant. Dans le passage de l'apprentissage, la compétence inter-personnelle subit un changement d'envergure, elle met dorénavant l'accent sur les relations interdépendantes, en d'autres mots, sur la réciprocité des actions de l'ensemble des membres de la classe.

Les données rapportent les actes de réciprocité au quotidien, un foisonnement de singularités se combinant, s'enchevêtrant. Règne une insoutenable complexité. Comment reconnaître dans ce brouhaha la pertinence et l'efficacité des actions ? Bien sûr, certains ajustements s'imposent. On peut penser à l'élève qui installe des logiciels de jeux ou des logiciels sans licence. La responsabilité morale mise en jeu au cours des actes de coopération soulèvent la question des limites des droits et libertés. On parle des droits d'auteur et de propriété intellectuelle. Ne peut-on voir dans ce piratage de logiciel l'occasion de se mettre à la recherche de quelqu'un gagnant sa vie à fabriquer des logiciels ? L'inviter à venir discuter avec les jeunes sur les répercussions que leur geste, qu'ils jugent sans doute sans importance, peut avoir sur son travail, voire sur la survie même de l'entreprise.

La coopération prend naissance non seulement dans les choix que l'apprenant effectue pour se valoriser, mais également dans le changement des façons de penser et d'agir, autrement dit, dans

les potentialités de l'échange. La coopération reconnaît à tout échange une potentialité d'influer sur le cours des événements. Le jeune est capable d'accepter et de fournir de l'aide qu'il juge utile. Ce n'est pas tant l'utilité qu'il reconnaît qui doit être retenue dans nos propos, mais bien le fait qu'il se rend disponible à la tâche susceptible d'entraîner la réactualisation du quotidien. Peu importe la tâche, voir le jeune décrocheur en difficulté de lecture et d'écriture se présenter en classe tous les matins, c'est comprendre qu'il vient de faire un pas vers la motivation. L'élève accepte, même inconsciemment, d'exprimer ses compétences et de les transformer quand il participe à ce qui se *passé là*. C'est là tout le merveilleux de l'attitude de collaboration !

Vignette 12 La réciprocité, c'est être capable de travailler avec les autres

C'est être capable de travailler avec les autres

Je lui demande s'il veut bien aider l'autre (...) Il me dit : "demande à mon co-équipier c'est lui qui décide." L'autre répond : "Ben voyons, tu sais bien que tu dois aller aider l'autre". Alors nous allons tous les à quatre l'ordinateur (...) moi et son co-équipier nous nous éloignons et eux poursuivent (deux élèves qui n'ont jamais travaillé ensemble)... quelques minutes plus tard ils remplissent ensemble des fiches de travail...

Au premier passage de la collaboration, nous choisissons les ressources, nous décidons comment les utiliser au cours d'une tâche, nous acquérons une certaine forme de pouvoir de décision dans le "faire autrement". Ici, le jeune apprend à travailler en équipe, à s'associer à l'autre qui fait des choix différents des siens, à l'autre qui a des points de vue différents, à l'autre qu'il ne connaît pas. Les formes coopératives l'invitent à des types d'association de plus en plus variés.

Dans la vignette, est inscrit un exemple d'association. La coopération fait vivre toute la subtilité du jeu démocratique dans le don d'un peu de soi à l'autre. S'installe une expérience unique non pas de réfléchir et de s'exprimer sur les formes efficaces de la coopération, mais bien de les vivre dans les lieux même où les choses se passent, donc nécessairement avec le concours de la diversité et de la différence.

On apprend des autres, on apprend aux autres. On questionne, on comprend, on cherche, on porte un jugement et on rend compte aux autres d'une connaissance qui aura certainement une influence sur ce qui sera mis en circulation dans le futur (rapproché ou éloigné). Au fait, qu'est-ce

que questionner ? L'acte même est un paradoxe. Je rapporte ici de mémoire une phrase rencontrée au hasard de mes lectures : "C'est un aveu d'ignorance exprimé avec compétence." C'est la prise de conscience d'une méconnaissance, et la recherche simultanée des moyens de la combler. Pour exprimer l'idée, nous proposons comme exemple un élève qui aide l'autre à corriger son texte, à chercher dans le dictionnaire les mots dont il ne connaît pas l'orthographe. Il demande la signification de "toutes les petites lettres" placées à côté du mot trouve : Que veulent dire les v.tr,adj., n.m. ou n.f. ?

Faire appel à l'autre, c'est comme se dire : "Pourquoi réinventer dans son coin ce que d'autres ont découvert avant nous, et qu'ils peuvent nous aider à accomplir ?" L'un trouve des idées pour l'autre en train d'écrire son texte à l'ordinateur, tandis que le deuxième aide le premier à chercher dans le dictionnaire les mots mal orthographiés. La question soumet au potentiel de développement des capacités différentes. Le jeune apprend au passage de la coopération que l'aide qu'il offre lui sera simultanément ou plus tard rendue. Cette attente de réciprocité est un préalable aux échanges féconds. *"Enfin ! Quelqu'un, d'intelligent avec qui parler !* Cette exclamation reflète toute la dimension affective d'un constat de la valeur de l'échange avec l'autre. Le jeune reconnaît les capacités de l'autre enchevêtrées à l'information qu'il juge pertinente. Un grand pas pour ces jeunes décrocheurs qui ne cessent de se répéter : *"L'autre est aussi poche que moi."*

Il semble y avoir corrélation entre la diversification des usages technologiques et celle des choix de tâches, entre celle des choix de tâches et la richesse des informations, entre la richesse des informations et l'accroissement des échanges. Corrélation entre la diversification des échanges et la confiance en soi, en l'autre, et selon un principe de réciprocité, confiance au système social. Ce sentiment qui fait qu'on se fie à soi-même et aux autres introduit des formes coopératives susceptibles d'établir de nouvelles formes de relation à l'apprentissage.

Vignette 13 La médiation, c'est encourager le passage à l'activité authentique

C'est encourager le passage à l'activité authentique. Ben et ses amis qui ne viennent pas à son école écrivent un scénario de film d'horreur qu'ils se proposent de tourner cet été. Ils ont besoin d'un petit budget pour louer les équipements cinématographiques nécessaires au filmage. Il espère que la ville pourra subventionner leur projet. Je lui offre la possibilité d'écrire son texte en classe... il a refusé (...). Je négocie le projet d'écriture hors cahier d'apprentissage.

Ce qui surprend en premier dans l'observation, c'est de constater que le jeune annonce son oeuvre et frémit de peur en interrogeant sans cesse la pertinence d'intégrer dans le milieu scolaire ce qui constitue pour lui une existence à l'extérieur des murs de l'école, une existence qui n'a pas "rap" (rapport) avec l'école. La médiation va au-delà des contenus scolaires, elle établit le lien, le passage, entre des positions qui peuvent sembler différentes. L'enseignant médiateur présente ce qui est caché et relie ce qui est séparé. La médiation présente à l'élève son potentiel créateur en reliant ce qui semble la séparation des apprentissages entre une action à l'intérieur de la classe et une autre en dehors de ses murs. Dans cette observation, l'intervention de l'enseignante ne se limite plus à une seule manière d'atteindre les exigences du programme d'études, elle facilite le passage entre ce que l'élève juge utile de faire et ce qui doit être amené comme objet d'apprentissage.

Comme le montre la vignette, il est possible que l'enseignant ait à médialiser la créativité que plusieurs n'osent même pas montrer aux autres se croyant totalement incompétents ou ne répondant pas aux critères d'intelligence reconnus dans un contexte scolaire. Pour nous les enseignants, ne s'agit-il pas de remplir ce fossé entre la société et l'école ? Ici et ailleurs ne veut-il pas d'abord dire intégrer champ d'intérêt de l'élève (ici l'idée de scénariser un film) et programme d'études ? En ce sens, n'est-il pas temps d'arrêter de valoriser exclusivement les formes traditionnelles et uniformes de la formation ? L'attitude de collaboration derrière les formes coopératives supposent la participation des jeunes notamment au travers ses expressions identitaires reconnues, échangées et mutualisées.

Une des assises de l'attitude de collaboration est de médiatiser les moments propices à former une synergie entre les membres d'une classe. Ce qui apparaît viable, c'est que tous les membres de la classe soient solidaires dans la visée de changement, qu'ils s'engagent à habiter l'espace en le fabriquant avec les autres. Reprenons l'exemple de ce jeune adulte de dix-huit ans qui n'a jamais pu se rendre en secondaire un et qui ne cesse de faire des recherches sur le thème guitare. Un jour, il apporte sa guitare à l'école et nous explique les pièces qui la composent. Ensuite, il joue pour lui, il joue pour nous. Une jeune fille, de son chant l'accompagne, elle a une voix superbe ! Des pistes intéressantes d'exploration sont soulevées : le jeune guitariste et sa compagne seraient invités à mettre des mots sur un air, à composer eux-mêmes texte et musique. Pour ce faire, nous chercherions à monter une banque de ressources humaines susceptibles d'aider les jeunes à formuler et mettre en branle leur projet d'apprentissage. Dénicher des partenaires, que nous caractérisons de partenaires pédagogiques, autrement dit de mentors, fait-il partie de la quête de sens nouveau à la formation ? N'est-ce pas là proposer une vision de formation élargie pour ces jeunes décrocheurs qui actuellement se heurtent aux limites des réponses qu'on ne semble devoir ou pouvoir trouver qu'à l'école ?

Au passage de la coopération, l'enseignante porte un regard sur la mutualité des opérations. Il y a passage du rôle où l'enseignante aide les élèves, à celui de dépisteur, parmi les enchevêtrements, de potentialités riches et transformantes. L'enseignante ne cherche pas à instrumentaliser à tout prix les élèves, c'est-à-dire qu'elle ne donne pas des cours de maîtrise des fonctions technologiques. Elle permet et provoque l'invention des usages. La diversité fait en sorte que les échanges s'intensifient. Les rencontres "dépannage" se créent entre les élèves. Savoir prendre du recul, c'est chercher à découvrir les agencements qui sauront enrichir les échanges ou alors diriger vers autrui les élèves passifs, non-confiants, résistants ou isolés. La tendance verticale des alliances commence à s'inverser en faveur d'une tendance plus horizontale : l'association d'apprenants capables de mener à terme une tâche personnelle en s'entraïdant, capables de progrès en s'influençant.

Avec un véritable soutien et la volonté clairement affichée de co-opérations, les initiatives personnelles peuvent adopter des orientations destinées à renforcer la nature cognitive des échanges. Dans cet esprit, l'approche communicationnelle implique des échanges variés,

négociés, discutés, empruntés, mutualisés. Régulièrement, il y a des arrêts demandés par l'enseignante et elle s'attache à exprimer les problématiques soulevées et les nouveaux comportements et les attitudes qui les soutiennent.

Intégrer l'action cognitive de l'élève suppose la réinvention des relations pédagogiques, voire la réinvention de la démocratie éducative. Il n'est pas inutile de dire que les tentatives d'amener les élèves à coopérer efficacement n'a pas, dans les premières semaines, rencontré beaucoup de succès. La coopération efficace exige du temps et... de l'opportunisme, c'est-à-dire l'aptitude à saisir des repères appropriés à un dialogue plus riche. Le jeune décrocheur, qui éprouve des difficultés, qui a presque toujours rencontré des échecs scolaires, qui manque de confiance en lui-même, peut dorénavant faire l'expérience de la démocratie selon un principe de construction et de la régulation des relations entre des humains dotés de désirs et d'intérêts. De manière authentique, il apprend à fabriquer avec les autres à l'école son rôle de citoyen dans la société.

L'enseignant est possédé d'une constante préoccupation : encourager la passion du nouveau. Il est muni d'une passion, une passion de "l'autrement". Il accepte les doutes, les risques, les erreurs, les brisures, les résistances et les peines comme les transformations à observer, à réfléchir, à réorganiser. Il va sans dire que les constats de changement peuvent ébranler, par violentes secousses, le modèle traditionnel de l'enseignement.

Vignette 14 La médiation, c'est encourager les formes de travail en équipe

C'est encourager les formes de travail en équipe
Chaque jeudi, je propose une activité de travail en équipe. Cette semaine, les équipes sont différentes. Les jeunes malgréant, je les dérange dans ce qu'ils ont commencé. J'hésite à donner les consignes... ils commencent avant que je n'aie terminé... Je passe dans chaque équipe et explique les objectifs qui ne sont pas compris.

L'observation montre une enseignante encourageant le travail en équipe. Dans ce passage à la médiation, elle poursuit sa quête d'une attitude de collaboration en accompagnant la diversité des équipes dans l'atteinte de buts. Dès lors, la médiation n'apparaît plus comme un simple mode de règlement des relations entre les parties, mais comme un instrument d'association des équipes à la poursuite des buts prédéfinis. Dans ce travail d'atteinte des buts, les technologies pourraient jouer

un rôle utile à condition d'être gérées par un éventail d'acteurs reconnus compétents. En termes d'exploitation et d'organisation de l'information, l'enseignante s'assure simplement de faciliter l'expression de la diversité. L'enseignante n'est pas un chef ou un gourou et accepte les points de vue variés, voire les résistances, sans amertume. La médiation encourage l'hétérogène, facilite la réciprocité, accompagne la progression.

La médiation, peut vouloir dire "créer". Médiatiser c'est, bien sûr, apporter un soutien destiné à associer des personnes, mais c'est également un processus créateur par lequel on passe de la tradition à la nouveauté. Une telle perspective de la médiation s'inscrit naturellement dans la dynamique communautaire, marquée par la prévalence des échanges à ce stade-ci de sa construction. La médiation connote l'idée de participation : la participation des jeunes à l'expression, à la mise en oeuvre et à l'échange de leur savoir. L'enjeu de l'attitude de collaboration est certes d'apprendre à apprendre ensemble, mais de plus il est de participer au développement de soi et des autres et de contribuer au changement .

La médiation, exprimant le désir de concilier l'hétérogénéité des processus d'action, amène l'enseignant à produire de nouveaux outils aptes à retracer la démarche singulière de l'apprentissage, à la retracer à partir d'une structure commune. Des fiches s'ajoutent : fiche d'auto-évaluation, feuille de route, fiche de planification, des suggestions de projet, une fiche d'observation reliée à l'apprentissage coopératif. Pour faciliter l'interconnexion des uns et des autres, nous nous sommes basés sur un document *Les dix clés de l'écoute active*. Les dix clés contiennent des stratégies de bon et de mauvais auditeur. http://protic.net/profs/menardl/emethodologie/ecoute_active.htm.

Il y a proposition d'équipes multi-tâches : quatre activités seront suggérées en même temps et les élèves choisissent l'activité qui les intéresse. En outre, il y a préparation de capsules grammaticales en regard des difficultés soulevées par les élèves au cours des diverses tâches. En réponse à une question posée par l'élève, s'insère l'occasion d'expliquer au tableau : le but est d'offrir la possibilité aux autres de capturer l'information s'ils la jugent utile. Les comportements coopératifs font en sorte que l'enseignante n'est plus seule à apporter sa contribution. En même

temps qu'elle donne une explication, un autre élève peut faire la même chose avec un membre de son équipe.

La coopération est un acte dont chacun se rend responsable. Tout n'est pas instantané ! Elle est un processus long et laborieux qu'il s'agit de considérer comme un investissement à long terme, et surtout comme une démarche de développement continue. On peut évidemment s'interroger : Quels sont les moyens susceptibles de mettre de l'ordre dans ce désordre ? Faut-il nécessairement passer par la quantité avant de mettre en évidence la qualité des échanges ? Que faire avec les résistances passives ? Comment atteindre les objectifs proposés par le programme d'études ?

L'enseignement individualisé et solitaire pas plus que la maîtrise des technologies dans un laboratoire ou l'utilisation des exercices ne semblent être la panacée de la réussite scolaire des années 90. Ne faut-il pas changer les formes d'acquisition de la connaissance ? Les jeunes décrocheurs qui n'ont pas réussi à obtenir une première secondaire dans toutes les écoles régulières ou spécialisées, comment réussiront-ils mieux, là, à l'éducation des adultes, le même programme d'études et surtout avec le même type d'évaluation ?

Nous considérons les objectifs de maîtrise et d'isolement de l'apprenant, pour l'instant du moins, comme une contrainte à la créativité, à l'innovation, à l'émergence des potentialités du jeune... à l'inattendu que nous voulons observer. La créativité prétend prendre naissance dans l'expression, celle qu'on invente, celle qu'on réactualise, celle qu'on organise intentionnellement, celle dont le sens se déploie sous les ailes de la bienveillance à l'égard de l'autre, où, en fait, l'enseignant se retrouve comme facilitateur et médiateur. La découverte des usages technologiques ne sont pas une variable indépendante au déclenchement des comportements qui, nous l'avons observé et soutenu dans cette partie, ne peuvent qu'être générateurs de l'attitude de collaboration dans le construit de la communauté.

C'est instaurer une gestion horizontale en venant à bout de la passivité
Ce matin je présente les objectifs de la semaine. Un est à l'ordinateur, l'autre travaille dans son cahier, l'autre dessine, etc. Je dis: "J'ai l'impression de ne pas être écoutée pourquoi lorsque je m'adresse à vous tous, j'ai l'impression de ne parler à personne? Pourtant lorsque je suis seule avec chacun de vous, s'installe un dialogue. Un élève déjà à l'ordi se retourne vers moi. Un autre me dit : "Tu te cherches un ami avec qui parler Louise !" - "Oui, j'apprécierais beaucoup qu'on m'écoute... dois-je le me chercher des "oreilles" ailleurs? - "Ça nous tente pas ce matin!" - "Bon! Je m'étais dit aussi que ça ne vous tenterait pas... mais alors, quand puis-je faire la présentation des activités, quand serez-vous disponibles ?"

Dans l'expérience de la vignette, l'enseignante encourage les jeunes à participer véritablement à ce qu'elle vit en face d'eux, à exprimer leurs opinions et à respecter les vues d'autrui. Il n'est pas nécessaire que la discussion soit toujours entre l'enseignante et les élèves, elle peut tout aussi bien se dérouler entre eux sans que n'intervienne l'enseignante. Dans la circulation des idées et des capacités, les données rapportent certains conflits entre des élèves. Autrefois habitués à l'isolement, ils cherchent des manières appropriées de se rapporter aux autres dans la création du réseau social qui les rassemble en une structure communautaire singulière.

La crainte pour l'enseignante de perdre l'image du bon enseignant, liée à sa capacité de faire régner le silence et l'ordre dans sa classe, est constante. Mettre à contribution tous les élèves dans la prise de décision est une préoccupation constante. Pour arriver à un aller-retour fluide entre la parole et l'écoute, la médiation est nécessaire. L'enseignante ne tient pas des positions mais accepte de les déplacer, ne livre pas tout mais tente d'esquisser une nouvelle structure, ne dicte pas tout mais s'efforce de signaler la direction qu'ils cherchent à initier. La médiation est dépendante de la construction.

L'attitude collaborative ne se situe pas entre deux positions, mais dans l'inlassable quête de respect de la diversité quand survient un événement jugé original. La médiation tente de découvrir des solutions aux désaccords entre des parties. Par exemple, certaines données rapportent tout un arsenal d'arguments que l'enseignante déploie pour empêcher la vengeance des élèves après que le technicien ait interdit l'accès à certaines parties du réseau auxquelles ils avaient originalement droit. D'autres données dénoncent des élèves tentant de télécharger des jeux ou de se rendre sur les sites interdits. Pris globalement ces éléments ouvrent la discussion, ils

permettent aux jeunes de faire, parfois très maladroitement, l'expérience de la liberté dans les limites de l'autre et de divers environnements. En somme, il s'agit de mutualiser les actions et de les enrichir de nouveau à partir de ce qui se passe là, entre tous les membres de la classe.

Le rôle de médiation ne vise pas à placer l'élève sous une seule autorité hiérarchique, mais tend à élargir ou plutôt à remettre à l'horizontal le pouvoir de décision et de négociation. Dans ce profil de médiation, l'enseignant se questionne sur le sens même de la notion *démocratie*. Il résulte que démocratie est une notion très extensible, intégrative dont il convient de négocier les frontières limites avec les élèves. Même si la démocratie repose sur la participation active de tous ses membres, elle ne peut reposer sur l'anarchie. Contrairement à ce que certains peuvent penser, une société démocratique n'est pas seulement une scène où des citoyens mettent en oeuvre leurs programmes personnels parce qu'ils "ont ben l'droit !" Les citoyens d'une démocratie participent à la vie de leur communauté et influent sur son orientation, ils s'engagent à échanger, à faire circuler des idées et des comportements construits en même temps que la communauté qui les constitue. De plus, ils apprennent à respecter différence et diversité en développant une attitude d'accueil face à l'autre différent de soi, comme par exemple, face aux immigrants qui n'ont ni langue, ni religion, ni culture qui nous ressemblent. Dans la construction de notre communauté, les technologies contribuent à enrichir la démocratie et la coopération entre tous les membres de la communauté. La construction reflète le développement de chacun et son potentiel d'engagement dans les limites de l'autre et de l'environnement. Ils se montrent plus ou moins ouverts les uns envers les autres et acceptent ou non de s'entraider. En ce sens, la démocratie est plus qu'une expérience personnelle, elle est une façon de vivre et de travailler ensemble, une façon de négocier, une façon continue d'enrichir son potentiel au contact des autres. La forme démocratique reflète le développement de chacun et son potentiel d'engagement dans les limites de l'autre et de l'environnement.

La vie quotidienne engage la médiation comme un passage obligé entre les échanges qui soutiennent la démocratie et les actes de coopération pour y arriver. La médiation vise une ouverture plus grande à la participation de tous dans le construit du lieu commun. Elle admet l'idée que les élèves puissent s'exprimer et elle encourage le processus créateur. S'ils sont timides, agressifs, indifférents ou ne trouvent pas questions à poser ni commentaires à formuler, il

appartient à tous les membres de chercher les solutions nécessaires à la création de synergies. Nous constatons que les jeunes parachutés dans notre classe en cours d'année, sans même être informés de leur pouvoir influencer le cours des événements, offrent des résistances à ces nouveautés. Mais qu'est-ce que c'est ? Ils ont le droit de décider des tâches à faire pour apprendre ? Dans quelle sorte de classe sont-ils tombés ? Ironie de l'histoire scolaire, ce sont précisément les jeunes décrocheurs, avides de changement social, qui considèrent souvent comme plus facile la voie qu'ils ont toujours empruntée. Exclue depuis longtemps du champ de l'histoire des mouvements et des transformations sociales, ils doivent se réapproprier une forme d'identité et de citoyenneté les conduisant à participer ensemble à *ce qui se passe là*.

Toutes les difficultés rencontrées au cours des échanges, sont perçues après coup comme une mise en oeuvre complexifiée du "autrement". Il est certain que l'émergence du chaos fait douter de nos compétences, qu'elle remet en question l'image du bon enseignant et qu'elle interroge l'efficacité de la construction communautaire. Heureusement cette impression de cauchemar peut être atténuée par les rencontres avec les pairs, la constatation d'une réduction importante du taux d'absentéisme des élèves, l'entraide de plus en plus fréquente et riche que l'on voit émerger en même temps que la communauté d'apprentissage.

Tableau 6 Synthèse des composantes du rapport aux autres, un rapport de coopération

Les rapports Les dimensions	La technologie	L'apprentissage	L'enseignement
Le rapport aux autres, un rapport de coopération	L'échange C'est fabriquer du plaisir. C'est découvrir ensemble des solutions. C'est s'entraider	La réciprocité C'est être capable d'entrer en contact avec les autres. C'est être capable d'influer sur le cours des événements. C'est être capable de travailler avec les autres.	La médiation C'est encourager le passage à l'activité authentique. C'est encourager les formes de travail en équipe. C'est instaurer une gestion horizontale en venant à bout de la passivité.

Synthèse : la mutation des pratiques éducatives dans la perspective de la coopération

La communauté d'apprentissage introduit la coopération qui dans les premiers temps semble imprégner la classe d'un aura de plaisir. Le fait de faire ensemble crée un mouvement, une légère brise de nouveauté. Ensemble, signifie la prise en compte de tous les membres, le souci de renouveler la démocratie éducative considérée jusqu'à maintenant comme étant le droit à l'éducation pour tous et l'obligation d'être scolarisés jusqu'à l'âge de seize ans. Il n'y a pas de nouvelle démocratie sans échanges, sans l'existence du droit de parole pour tous en vue de transformer la "cité" et nécessairement de transformer les traditions éducatives. Dans ce passage à la nouvelle démocratie, l'entraide est partout présente. La coopération, aux étymologies de travail et d'exécution "avec" ; de co-opérations qui poussent à agir avec les autres, en vue d'accroître les capacités de production collectives, est une des pierres angulaires de la communauté d'apprentissage démocratique. À la base de la démocratie, il y a une ouverture à l'autre, à ses idées; il y a une organisation, une connexion entre les expressions identitaires. La communauté d'apprentissage introduit la coopération qui fournit les occasions de s'exposer les uns aux autres en vue de progresser.

Dans la communauté d'apprentissage, le jeune adulte expose d'emblée sa différence dans les limites de l'autre. La volonté de maximiser les échanges entre tous les membres de la classe provoque, il est vrai, ce qui peut sembler un désordre, voire un chaos ! Les initiatives et les associations renvoient à des situations chaotiques, à des événements, à des expériences, à des actes identitaires, à de multiples manières de se rapporter aux autres. L'action de se "chercher une place" réside dans cette façon particulière d'ébranler la communauté de l'intérieur, de l'édifier dans un mode de rapports qui en dévoile les caractéristiques et en montre les limites. Ce nouvel espace démocratique, outre le fait d'impliquer un changement dans les manières de prendre des décisions et d'ouvrir aux associations entretient une modestie accrue par l'enseignant vis-à-vis de l'immense difficulté à se fabriquer un nouveau rôle. La communauté d'apprentissage se construit sur le potentiel de réciprocité des idées et des capacités de tous les acteurs capables de s'entraider et de travailler en équipe ou en groupe.

La coopération dans la communauté d'apprentissage soulève un problème lié à l'amplification et à la diversité des échanges, soit la pertinence des informations et des idées. Il est vraisemblable que les échanges entre les jeunes puissent s'opposer aux politiques scolaires et que leurs propres manières de faire soient considérées comme valables à leurs yeux. Cependant la communauté voit dans ce terreau d'échanges des avenues de transformation si considérable qu'il peut arriver que l'enseignant, quoique sentant la nécessité de les diminuer, accepte l'idée de concevoir comme licites des interactions excessives et temporaires destinées à être reconnues et transformées. Un accompagnement constant et accueillant semble convenir à la régulation des échanges. En outre, la communauté d'apprentissage fournit l'occasion à l'enseignant d'observer des degrés de capacités différentes parmi les membres de la communauté d'apprentissage et cela lui permet de mettre en contact des potentialités différentes. Dans la communauté, la spontanéité et la régulation des échanges mettent peut-être à jour un système démocratique trop longtemps ignoré dans les classes.

Dans la communauté d'apprentissage les interactions tendent à sortir de leur isolement, elles enrichissent la collectivité qui à son tour enrichit les interactions. Le développement d'un sentiment de confiance aux autres s'établit au fur et à mesure des situations inattendues au cours desquelles chacune et chacun exprime des idées et des habiletés différentes. L'importance de sortir de son petit intérieur et de faire face à des situations conduit la collectivité à instaurer des structures coopératives originales et, du même coup, transforme les traditions éducatives. La communauté ne se limite pas à engager le jeune à pousser un crayon sur une page, elle ne voit plus de jeunes garder les yeux fermés ou carrément dormir sur le bureau. La communauté d'apprentissage draine une attitude de collaboration, c'est-à-dire une attitude qui invite à un "autrement" où penser, se dire, réfléchir, décider, gérer, choisir et échanger sont autorisés. La collaboration des formes identitaires et coopératives s'appuie sur une action quotidienne libérée, localisée et organisée réciproquement. Le lecteur aura compris que la communauté est une construction, un passage à la réciprocité sociocognitive qui demande du temps et autre chose qu'une addition linéaire ou qu'une accumulation de connaissances à transmettre.

Dans la communauté d'apprentissage, les formes coopératives et l'attitude de collaboration qui les fonde conduisent à considérer les technologies comme les moyens d'actualiser et d'enrichir les échanges et du même coup le potentiel humain. Étant donné l'étendue de la collaboration et la diversité des ressources dans une communauté d'apprentissage, la relation enseignante et enseignés n'est plus du tout la même que dans la classe traditionnelle. Le jeu des échanges ressasse les expressions de pensée et d'action de tout un chacun, les affine, les relie par les visées d'une structure sociale et coopérative. Il est un jeu qui n'est ni la soumission à une autorité pas plus qu'il n'est l'appartenance à un point de vue décidé et non négociable. Il est plutôt la mise en oeuvre d'une vision commune. La classe n'est plus un lieu de transmission asymétrique d'informations, elle est l'expression toujours variée, toujours différente des co-opérations dans un mouvement de progression vers le savoir.

4.2.3 Le rapport au Savoir, un rapport d'autonomie

"Accompagner quelqu'un ce n'est pas le précéder, lui indiquer la route, lui imposer un itinéraire, ni même connaître la direction qu'il va prendre. C'est marcher à ses cotés en le laissant libre de choisir son chemin et le rythme de son pas." [père Vespierren]

Dans la communauté d'apprentissage l'attitude de collaboration est omniprésente. Au commencement de la communauté, il y a le mouvement des identités multiples, puis il y a la formation du chaos, des ensembles qu'on peut dire animés par le mouvement collectif qui assure singularité et transformation. La communauté émerge des relations et représente le devenir de l'apprenant en quête d'un savoir collectif. Elle encourage le pouvoir de décision, exerce la solitude, et le sort de cette solitude pour prendre du recul, y voir plus clair dans ses priorités. Dans le passage à l'engagement, l'apprenant a l'intention d'agir; intention qui, peu à peu, sort l'action de son isolement et s'élève comme relation à autrui, une relation d'entraide. Dans le passage à la coopération, il y a pouvoir de l'apprenant riche de ses capacités exercées dans les limites de l'autre. Dans le passage à l'autonomie le rapport à soi prend conscience de la pertinence et de l'efficacité de sa relation avec les autres. Le mouvement entre les sujets pensant,

l'intersubjectivité, est orienté par le désir de savoir, issue d'une conscience du manque à combler dans la communauté. La conscience du manque nécessaire est le fondement de l'autonomie puisqu'elle pousse les individus à mettre en oeuvre des ressources variées en fonction du but à atteindre afin d'obtenir un progrès jugé satisfaisant. En fin de compte, quoique résumé très ou trop brièvement, le rapport au savoir est un savoir du manque et un désir de combler ce manque.

La dimension de la technologie : le partage

Vignette 16 Le partage, c'est prendre conscience du désir de Savoir et de son manque dans la communauté

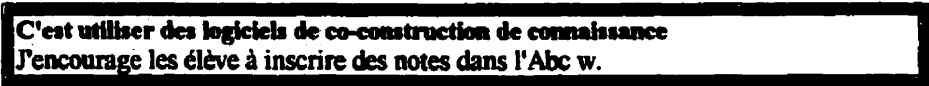
**C'est prendre conscience du désir de Savoir et de son manque dans la communauté.
(...) il est intéressé à créer une page Web, mais les autres et moi m'avons
malheureusement pas les compétences susceptibles de l'aider dans son projet...**

Les technologies introduisent la découverte des usages et la recherche de solutions avec les autres. Brutalement privés d'habiletés suffisantes, les membres de la classe, ayant fait l'expérience des technologies sous des formes coopératives, veulent améliorer la situation qu'ils jugent maintenant imparfaite.

La vignette rapporte un fait précis : un élève désire créer une page web. Le défi de la page web lui permet d'entrer en contact avec d'autres personnes. Avec des amis à l'extérieur de la classe, il apprend les rudiments du langage html. La réalisation ne concerne qu'un seul élève, par contre les formes coopératives rassemblent des initiatives variées autour du projet de création. Le projet de l'un encourage les initiatives des autres et concerne, dans l'introduction d'un savoir renouvelé, des ancrages communs. La fluctuation du savoir de la communauté encourage l'enseignante et les élèves à se sentir concernés par la situation, à vouloir l'enrichir. Ensemble, ils conviennent de renouveler les pratiques existantes. Prendre conscience qu'on imagine l'avenir ou le passé avec les yeux du présent, qu'on évolue dans l'ici et maintenant permet de s'ouvrir à d'autres possibles. Les technologies dans la communauté d'apprentissage ont cette faculté de refléter la vie et de libérer la parole. À partir de ce miroir-là, les élèves observent leur propre rapport à l'apprentissage, bien sûr avec l'appui de l'enseignante.

Le savoir de la communauté n'est pas seulement marquée par l'intention de l'élève de produire un site web. Bien au contraire, une démarche participative et interactive de l'ensemble des membres de la communauté a été requise. Face aux enjeux actuels des nouvelles technologies, l'enseignante souhaite faire passer ce message à ses élèves : "Regardez, le monde change, vous avez la possibilité de collaborer et de contribuer à l'évolution en cours".

Vignette 17 Le partage, c'est utiliser des logiciels de co-construction de connaissance



**C'est utiliser des logiciels de co-construction de connaissance
J'encourage les élève à inscrire des notes dans l'Abc w.**

La vignette témoigne d'un passage aux logiciels-outils et semble signifier que, dans le passage à l'autonomie, les modes de la communication servent les apprentissages.

Dans le passage à la coopération, nous avons observé que la communication se présente sous une forme partagée en mode synchrone du "chat" ou asynchrone du courriel. Certains élèves utilisent maintenant ces types de conversation tous les jours. Au début, ils sont probablement fascinés par la découverte de nouveaux amis partout dans le monde, ils cherchent, comme ils l'ont fait dans la classe, le contact. Recevoir ou envoyer des courriels personnels sont dorénavant passés dans les mœurs. La vie privée et la vie scolaire se mélangent au quotidien.

Le passage à l'autonomie encourage une sorte de communication à multiples voix. Ici, l'enseignante propose un logiciel de co-construction de la connaissance: le Web Knowledge Forum (Bereiter et Scardamalia, voir le site <http://www.uni.edu/darrow/reference/csile.html>). Ce type de logiciel prévoit un environnement technologique capable d'assurer les rétroactions mutuelles sur les idées et les informations exposées par l'ensemble des membres de la classe. Cette technologie distribuée, en tant que concept, est reliée à la complexité de certains processus, tels la prise de décisions et l'échange cognitif. En fait, il s'agit d'une co-construction, une construction où les échanges d'idées et d'informations, sous forme de "notes, sont maintenant interreliés au fur et à mesure qu'ils sont distribués dans un espace commun. Les informations et les idées sont partagés. L'apprenant n'est plus seul, il exerce son pouvoir dans un environnement

collectif. Chacun peut à son rythme et à sa manière transformer une situation qui se réorganise sous l'effet des relations entre les uns et les autres. L'espace invite à co-construire la connaissance, à rendre compte du potentiel individuel fortement influencé par la création collective. Il s'agit d'une situation d'apprentissage que chacun contribue à organiser, à modifier, à enrichir.

La "technologie distribuée" telle l'Abc_w, un logiciel de collaboration dans la construction des connaissances, encourage le processus de collaboration entre les élèves. Dans l'analyse, nous avons retracé trois types de contributions d'élève: la production de textes et les améliorations apportées, des réponses à des questions de l'enseignante, des questions posées au sujet d'un projet personnel. Vous trouverez ci-dessous deux notes que les élèves ont écrites et que nous avons regroupées sous la troisième catégorie.

Projet Vandalisme !!!Appelle à tous!!!On Voudrais votre collaboration pour nous donner des infomation ou des faits vécu qui pourraient avoir un lien avec le vandalisme. On vous REMERCIE d'avance de votre collaboration!!!

Ovni recherche Mon objectif est de trouver de l'information sur les APPARITiONS des ovnis pour établir une base de donner dans le but de savoir le nombre approximatif d'apatition dans une année. Et ausis de pouvoir construire une échelle de consultation des statistiques

Avec ce logiciel de coopération, une nouvelle forme de solidarité se crée autour de l'idée de Joël de Rosnay : forger en commun. Il ne s'agit pas dans cette étude de faire l'analyse des contributions, mais nous nous permettons toutefois de donner un certain éclairage à ce que pourrait devenir la relation entre les membres de la classe. On remarquera dans la dernière note : *il a l'intention de faire une base de données*. Cette note permet à l'enseignante de questionner l'élève à ce propos : Et quand tu veux créer une base de données que fais-tu ? Par quoi commences-tu ? Ensuite tu fais quoi ? etc. Nous pouvons également constater le manque de révision et de correction des textes. On peut dès lors nommer avec l'élève, ce qu'il n'a pas maîtrisé et lui proposer des stratégies. Ce genre visibilité dans le processus offre de plus en plus d'intérêt pour l'enseignant dans son rôle d'accompagnement et de facilitation.

Le maintien de la diversité de la communauté dépend principalement de la capacité d'initiative de chacun de ses membres et du soutien que les uns et les autres peuvent accorder aux projets qui requièrent de nombreuses ressources (humaines et matérielles) pour être réalisés. Les technologies de la collaboration ont une incidence sur la valeur de l'interdépendance des ressources des apprenants. Elles favorisent la co-construction des connaissances, en toute autonomie, en fonction des buts donnés et du désir de les atteindre.

La dimension de l'apprentissage : le réseau

Vignette 18 Le réseau, c'est être capable de mener un projet

C'est être capable de mener un projet
Aujourd'hui, je demande qu'est-ce qu'ils peuvent se donner comme projet. J'écris au tableau leurs propositions. Discussions entre gars et filles. Puis Erny parle de guitare. Personne n'écoute. "Est-ce que ça vous intéresse, sinon je laisse tomber (...)"
Quatre élèves se montrent intéressés. Ils se regroupent et négocient le projet : *Le vandalisme.*

Par-delà les nuances apportées au travail en équipe, les détails de l'observation convergent pour montrer que le passage d'un type de travail coopératif de courte durée à un de plus longue durée commence à être admis par un petit groupe d'élèves. On assiste bien ici à l'apparition d'une nouvelle forme de travail : le projet. Les réseaux se constituent temporairement autour de projets. Ce ne sont ni des hiérarchies, ni des échanges mais des relations de partage entre des personnes. Un réseau est toujours moins ouvert que l'échange mais il favorise davantage la naissance et le développement de quelque chose.

Quelles sont les caractéristiques principales de cette nouvelle forme du travail, le projet ? C'est un travail démocratique qui se définit par l'abondance d'information et d'idées et par l'implication des membres d'une équipe dans le processus de construction et l'atteinte d'un but commun. Ce processus est renforcé par la participation et les contributions en vue de créer un projet ainsi que par la diffusion régulière des résultats de la démarche en cours par les membres de l'équipe. En

agissant comme être autonomes, non seulement chacun s'engage dans le processus de découverte et d'échanges, mais de surcroît il y a constat de la progression des compétences des uns et des autres. Ce qui prévaut ainsi dans la forme réseau, ce ne sont pas des comportements solitaires mais plutôt une vie et une pratique démocratique des pouvoirs personnels.

Soutenue par les technologies, la forme réseau impose la nouvelle attitude de collaboration. Dans la forme autonome de l'apprentissage, les élèves ne font pas ce qu'ils veulent. Leur pouvoir de décider est exercé continuellement dans les formes coopératives et subit l'influence régulière des membres de l'équipe. En valorisant l'autonomie, l'enseignante valorise l'identité de l'élève et son pouvoir de décider, son pouvoir de s'associer et de contribuer à l'élaboration d'un projet commun. Le processus du projet suppose aux uns et aux autres assez de temps pour écouter, consulter, étudier, analyser, questionner, discuter, débattre, évaluer, négocier, amender, corriger et enfin choisir et adopter. "Projeter" ensemble sous les auspices de l'autonomie et du réseau assure la participation active et constructive des apprenants (des citoyens), en déclenchant, même de manière inconsciente, la motivation et un désir du changement.

Sans se décourager, l'apprenant autonome cherche ce qui surprend et ce qui manque. Le réseau introduit la richesse d'une pensée qui se transforme dans le cours de la relation aux autres. Le jeune découvre, mutualise et enrichit son savoir en le partageant, comme par exemple dans le projet vandalisme. Il ne s'agit plus que d'une parole vagabonde, exposant la fin de semaine débridée ou la déprime du moment. Cette parole est capable de singularité et de chœur collectif, de partage. L'élève est peu à peu amené à concevoir le commencement et la fin d'un travail, à s'interroger et à s'ajuster continuellement. Le projet constitue une des situations authentiques susceptible de fournir les manifestations nécessaires à la dynamique des apprentissages.

Au début, une grille d'auto-observation est élaborée dans le but de permettre aux élèves d'évaluer leur degré de satisfaction par rapport à divers aspects du projet tels l'entraide, l'utilisation des ressources, l'attention au travail et la gestion du temps. Les questions assurent une réflexion sur l'action. Cependant des ajouts axés davantage sur les stratégies utilisées, les compétences développées et les connaissances construites seraient susceptibles d'améliorer cette grille.

La recherche d'un projet a pu réunir quatre élèves. Ensemble, ils ont formulé l'idée du projet : expliquer les formes et les conséquences du vandalisme. Ils prennent une période pour introduire des éléments de planification. Au cours de la séquence préparation, l'un d'eux apporte du centre de jeunes délinquants où il purge la fin de sa peine, des dépliants expliquant les lois des jeunes contrevenants. L'autre veut informer sur le déroulement de l'interrogatoire devant juge. Il en fera lui-même l'expérience la semaine prochaine ! Les deux autres racontent les aventures vécues de "jeunes qu'ils connaissent très bien", disent-ils en souriant ! Ils veulent également recenser certains exemples de vandalisme. Au cours de l'exécution travail, l'un d'eux, maîtrisant les moteurs de recherche, déniché un texte assez long sur le vandalisme. Il choisit d'imprimer une seule copie. Ils lisent le texte à tour de rôle. Au cours de la lecture, chacun surligne de couleurs différentes les passages qu'il trouve pertinents en regard de son point de vue.

Avec la réalité du réseau, il y a une mutation des formes de travail. Il y a lieu de penser que le projet peut être le creuset du renouvellement des pratiques scolaires. Le réseau véritable suppose une opinion publique éclairée et des membres reconnus, respectés et impliqués. À l'heure actuelle, comment les pratiques enseignantes feront-elles pour liquider les structures de l'enseignement où un seul détient le monopole des informations essentielles à l'apprentissage ? Est-ce que nous nous rendons bien compte, qu'aujourd'hui, nous sommes devant l'écroulement d'un modèle, celui des décideurs prenant place en haut de la pyramide, celui des seuls détenteurs de l'information ?

Il y a dans la mise en oeuvre du réseau, l'obligation à de longs moments d'échanges constructifs, entrecoupés de désordre et d'ordre nouveau. Le projet permet d'encourager et d'accompagner les interactions coopératives¹²² spontanées des jeunes qui, à défaut, décrocheront à nouveau. C'est à l'évidence, l'attitude de collaboration sous-jacente à l'entreprise du changement respecte à la fois les identités, les associations, la construction progressive et la découverte de structures et d'usages que nous n'aurions jamais osé envisager en oeuvrant d'une manière solitaire. Combien

de fois entendrons-nous : Les structures actuelles ne permettent pas de faire les projets interdisciplinaires et transdisciplinaires, ne permettent pas la culture réseau. Les structures ne sont que paravents ! Alors qu'attendons-nous pour oser les changer ?

Vignette 19 Le réseau, c'est créer une oeuvre collective

C'est créer une oeuvre collective

Nous avons convenu que le réseau est constitué d'une multitude d'acteurs humains mis en relation. Ces relations les lient dans leurs différences. Si nous n'avons pas introduit d'observations spécifiques, c'est qu'il n'y a qu'un seul exemple de création collective. Nous ne pouvions passer sous silence ce collectif unique, car il démontre comment ces jeunes, qui ne cessaient de s'isoler, qui avaient une piètre image d'eux-mêmes et qui par le fait même n'osaient l'exposer, ont réussi à collaborer pour créer ensemble leur première oeuvre.

Le projet collectif contient la contribution de dix jeunes sur quinze. La réalisation est un cahier rassemblant les oeuvres des uns et des autres, dont l'idée maîtresse était de faire connaître un pays de leur choix. L'un utilise le logiciel Power Point, il imprime chacune des diapositives explicatives du pays. Son projet actualise en les améliorant les compétences de ce jeune...et nous le constaterons celles des autres. Il a préalablement cherché et sélectionné des informations sur Internet, importé des images et enregistré le tout sur une disquette. Puis changeant d'ordinateur, puisqu'un seul des cinq postes de travail possède un branchement Internet, il exécute un montage sur l'Écosse. Sa performance incite un autre élève à utiliser le même logiciel pour présenter Cap-Vert. À travers cette oeuvre collective, on peut constater l'interdépendance des compétences : compétences technologiques et méthodologiques (utilisation de différents outils), intellectuelles (exploiter et organiser l'information), personnelles et sociales (s'entraider) disciplinaires (lire et écrire des textes variés) et communicationnelles (mettre ensemble pour diffuser). Nous pouvons observer la combinaison des compétences dans cette situation d'apprentissage parce qu'elle est

¹²² Les habiletés coopératives à développer http://www.ressac.rpa.ca/csap/pedago_act/site/Cooperation.htm sur le site de L. Gaudet et C. Leblanc *La pédagogie actualisante*. (2001). En ligne [disponible] : http://www.ressac.rpa.ca/csap/pedago_act/site/Default.htm

tout de même un peu plus complexe que celle de remplir, seul, un cahier d'apprentissage en suivant le modèle donné en exemple.

L'œuvre collective contient la progression et l'interconnexion des apprentissages. Un élève utilise Encarta pour faire sa recherche, il insère dans un tableau la carte de l'Écosse à gauche et le texte à droite. L'Écosse signifie les histoires du Moyen-Âge et Chrétien de Troye, alors que Cap-Vert est le résultat d'une recherche sur l'exotisme d'un pays. La Colombie, Haïti, la Californie et le Portugal seront traités sous une forme plus conventionnelle avec insertion de l'image à la fin ou au début du texte. Dans chacune de ces productions écrites, le lecteur ne se perd pas dans la composition : des intertitres servent de repères. Zoulou, d'origine croate, parle de son pays en introduisant la description dans une mise en situation de voyage. Finalement, Antoine fait connaître la situation tchadienne en partageant l'attaque dont a été victime son père en mission dans ce pays, il a intitulé son texte Centrafrique : week-end de combats. La composition fait ressentir toute l'atmosphère de combat. Heureusement, son père était à son heure de lunch au moment de la déflagration. Les images sont des photos qu'il a numérisées chez lui. On peut constater l'engagement des jeunes dans leur travail.

Les projets encouragent la combinaison des ressources internes et externes que les élèves planifient ou découvrent en cours de création. Ils constituent des leviers privilégiés de développement, et nous sommes portés à dire : ce, même si certains élèves du groupe les abandonnent parce qu'ils les trouvent trop difficiles.

La dimension de l'enseignement : l'accompagnement

Vignette 20 L'accompagnement, c'est créer son site Web



C'est créer son site Web
SV inscrit son texte à dominante expressive sur l'Abc-w. Je publierai ce texte sur mon site web.

Le passage à l'autonomie conduit à remettre en cause l'enseignement unique, planifié tel qu'il existait auparavant. Les technologies participent aux possibilités d'introduire des moyens d'accompagner l'élève en tous temps et en tous lieux. Créer son propre site Web où sont proposés des activités, des travaux d'élèves et des liens utiles sur Internet vise, entre autres, l'élargissement de l'accompagnement. Le site Web permet d'accéder efficacement aux propositions quotidiennes et d'apporter des améliorations constantes. La diffusion exposée ainsi au vu et au su de tous peut accélérer la relation entre les personnes. En effet, ils discutent entre eux de l'information sur le site de l'enseignant, questionnent et expliquent ce qui n'est pas compris.

Les élèves collaborent à la transformation du site. L'être humain a tendance à observer ce que les autres font et dans le cas des informations affichées sur le site Web de l'enseignant, les conseils des élèves se révèlent très utiles. Que l'accompagnement se manifeste en schémas, graphiques, textes ou animations et des milliers d'interactions inattendues se déclenchent. Ce passage de l'information sur un site Internet crée l'émulation et, après un certain temps, se crée une forme de partage quand les élèves créent leur propre site Web. Par l'intermédiaire du site Web, l'enseignant accompagne l'apprentissage de l'élève. Le site est le passage entre le dedans et le dehors des temps et espace classe. Le nouveau rôle d'accompagnateur de l'enseignant s'enrichit, car son site lui permet de faire des ajouts au fur et à mesure de l'observation des apprentissages. Il permet de multiplier les accès à l'information, de varier les ressources et d'offrir des choix susceptibles d'accroître les compétences, les connaissances et les pouvoirs de décision des apprenants.

Pourtant, il ne suffit pas de donner accès à de l'information variée, on convient de guider l'élève dans la navigation du site. Par exemple, l'enseignant ne fait pas que mentionner le travail disponible sur son site, mais fait avec l'apprenant la démarche pour s'y rendre. Il explique brièvement l'activité, son but et les procédures s'il y a lieu; ensuite, il laisse à l'élève un peu de temps pour recommencer s'il le désire la démarche de navigation.

Il convient de fournir aux élèves des possibilités de chercher de l'information, l'exploiter, l'organiser, l'analyser et la réorganiser. En ce cas là, il s'agit d'accroître les traces du travail des élèves en publiant les meilleurs travaux sur le site de l'enseignant. À la lumière de nos

observations, il semble que spontanément les élèves entretiennent des échanges avec des acteurs de communautés différentes. Ces échanges à l'origine libres de contraintes, pourraient se diriger vers un faire ensemble à déterminer.

L'enseignant n'est plus dans l'obligation d'exiger le même matériel pédagogique à des fins d'exercices ou d'apprentissage pour tous les élèves, tout simplement parce que les apprentissages émergent de l'agir et du penser de l'individu collectif qui découvre les usages en choisissant les ressources appropriées à la tâche pré-déterminée. Le processus d'accompagnement de l'enseignant encourage l'enrichissement des connaissances et facilite le développement des compétences pour y parvenir. En clair, tout apprenant qui veut par exemple optimiser le travail en équipe, dénouer un conflit, piloter un apprentissage difficile, bannir une personne de l'équipe, savoir s'il doit ou non accepter une contribution, ou contrôler son stress, peut bénéficier d'une écoute et d'un accompagnement appropriés.

On peut ajouter que le site Web de l'enseignante est en quelque sorte son portfolio¹²³ de présentation, c'est-à-dire qu'il est destiné à présenter ses meilleures réalisations. Cependant, il est aussi le portfolio de son existence au quotidien. En somme, il est une pratique réflexive continuellement réactualisée. La facture du site présente habituellement des parties pour aider à la navigation. Nous retenons l'idée de diviser en parties le site Web de l'enseignant, mais il ne s'agit pas de se limiter aux seules parties identifiées dans le cas présent. Dans cette communauté, le site de l'enseignante contient trois parties : la production des élèves, la communication et l'évaluation¹²⁴.

L'espace de la production des élèves. Cette partie contient les documents de la préparation d'activités d'apprentissage et de sa gestion de classe. À cet égard, il est un outil susceptible de faciliter les formes de relation d'engagement, de coopération et d'autonomie des élèves. Ceux-ci peuvent sélectionner les documents appropriés à partir d'un ensemble de suggestions et d'activités disponibles sur le site, et par conséquent, les documents retenus ont un très haut degré

¹²³ G. Goupil professeure au département de psychologie de l'université du Québec à Montréal écrit un article *Le portfolio : vers une pratique réflexive de l'enseignement* <http://pages.globetrotter.net/trudcl/gp6.html> Article également paru dans la revue *Vie pédagogique*. Numéro 107 (avril-mai 1998).

de correspondance avec les besoins et les intérêts d'apprentissage de chaque élève et de l'ensemble de groupe.

L'espace de la communication. Cette partie présente une série de documents susceptibles de soutenir la réflexion entre les enseignants. En diffusant des données sur la communauté qui se construit, l'enseignant rend visible sa conception des rapports avec les élèves et les élèves entre eux. Jusqu'à l'arrivée des technologies de l'information et de la communication, il était difficile pour quiconque d'exposer ainsi, sans pudeur, les aléas de la vie quotidienne observés sous un certain angle. Il n'est pas vain de dire que les technologies permettent à quiconque de consulter différentes versions des mêmes informations et de réutiliser à sa manière les informations sélectionnées. Cette manière d'utiliser l'information détermine un aspect important de l'attitude de collaboration : il n'est pas toujours nécessaire de savoir par qui et comment sera réutilisé ce qu'on diffuse, on peut même voir réapparaître sous une autre forme qui elle à son tour sera susceptible d'être réactualisée.

L'espace de l'évaluation. Plus précisément, l'élève apprend à sélectionner les ressources qu'il juge utiles pour exécuter une tâche ou aller au-delà de ce qui est proposé; il apprend à porter un jugement sur son oeuvre en fonction des critères fournis sur le site de l'enseignant pour la tâche donnée. Cet espace met en place des conditions facilitant l'exercice des intelligences multiples, et encourage le partenariat entre les élèves, les parents, les collègues de travail, les collaborateurs extérieurs.

Lorsque le site Web est structuré en fonction de besoins jugés essentiels dans une pratique professionnelle, il permet à l'enseignant de mieux cerner les aspects qu'il souhaite améliorer et le public qu'il veut rejoindre. Le site Web s'inscrit également dans le courant de la construction de la connaissance, puisque sa réactualisation peut engager dans un processus de développement professionnel continu.

¹²⁴ Il n'est pas vain de mentionner que mon site Web actuel contient quatre parties identifiées autrement : Les élèves, Les enseignants, Les parents, La communauté. <http://www.protic.net/profs/menard/>

C'est établir l'usage du portfolio

(...) Voilà ce que je te propose, trois textes sont obligatoires et je dois les retrouver dans ton portfolio avec "leur évolution".

L'observation met en évidence le souci d'accorder de l'importance à l'établissement d'un dialogue entre l'élève et ses propres oeuvres. À cette époque, soit en 1997, il n'y avait pas foison de littérature sur la manière d'utiliser en classe le portfolio. Une chemise dans laquelle l'élève insérait des textes retravaillés servait de contenant. A chaque fois que l'élève retouchait un texte, il déposait la nouvelle version dans le portfolio. Nous considérons le portfolio comme porteur de la démarche d'apprentissage de l'élève et non un présentoir des meilleures réalisations. C'est au site Web que revenait la fonction de diffuser les meilleures productions.

On retrouve actuellement sur l'Internet des sites consacrés à expliciter la pratique du portfolio. Parmi ces sites, celui de Solange Comtois, Huguette Deland et Jean-Luc Huard. Ces auteurs expriment certaines prises de position dans la conception du portfolio <http://www.er.uqam.ca/nobel/r33554/sites1.html>. Un autre site, celui de B. Mataigne, fournit quelques pistes pour alimenter votre réflexion <http://www.portfolio.imq.qc.ca/refexion.html>.

Pourquoi utilisons-nous le portfolio avec nos jeunes décrocheurs ? Échanger plutôt que noter ? Apprécier plutôt que mesurer ? Estimer les risques plutôt qu'évaluer ? Former plutôt que sanctionner ? Réguler plutôt que finaliser ? Nous souhaitons lui donner une portée et une visibilité plus grande dans l'évaluation. Car ce que nous constatons, c'est que, seuls, les examens sommatifs ne pouvaient devenir les critères de réussite des jeunes en difficultés dans le système scolaire actuel. Nous appuyons cette affirmation d'exemples. Il a 18 ans, il a décroché de nouveau parce qu'il s'ennuie à l'école, pourtant il sait dénicher de vieilles bagnoles, les marchander et en remonter une autre avec les pièces détachées, de plus il travaille régulièrement comme chauffeur et accompagnateur d'handicapés adultes. Il est très buté, il n'aime pas l'école, il ne veut pas faire les examens, il a préféré décrocher une nouvelle fois et ce malgré la très bonne relation avec moi, son enseignante. La mise en exergue des capacités de cet élève veut montrer à quel point l'école et la société du travail sont immensément éloignés lorsqu'il s'agit d'évaluer les apprentissages d'un

individu qui sait pourtant, dans un autre contexte, apprendre. Un autre exemple d'évaluation jugée obsolète par le jeune décrocheur ? Encore une fois, un refus de passer les examens. Il est celui qui a fait le plus de progrès dans sa manière d'exécuter des tâches scolaires, d'utiliser les technologies, d'entretenir des relations avec les autres et avec moi, n'a jamais voulu passer ses examens.

À l'éducation des adultes, quand l'enseignant juge un élève apte à passer un examen, il signe son accord. L'élève doit alors s'inscrire en déterminant l'heure et le jour de son examen. Une salle est réservée à cet effet et une personne responsable surveille le travail. Quand cet élève a quitté en mai, il avait en sa possession tous les papiers signés pour la passation des examens du présecondaire en français langue maternelle, il est pourtant parti sans se présenter à la salle d'évaluation. Il avait peur de revivre l'échec, il l'a mentionné plus d'une fois ! Son projet c'était d'apprendre, mais pas ce que l'école avait toujours voulu lui montrer sans succès... Les technologies ont contribué à médiatiser son potentiel, à lui montrer qu'il était "capable de", elles lui ont servi de miroir...

Nous avons vu cet élève faire de grands pas face à l'image qu'il avait de lui, des autres et de moi enseignante. Son image du système scolaire demeure malheureusement encore négative. Il y a là matière à réflexion, mais surtout une motivation en regard des mutations souhaitables des formes évaluatives. L'élaboration d'un portfolio ne pourrait-il devenir l'évidence d'une autonomie ? On peut se demander, avec pertinence d'ailleurs, quels seraient les critères d'évaluation du portfolio ? Comment les déterminer ? Cette fonction revient-elle à l'école, à l'enseignante ou à l'élève ? Peut-on penser à une rencontre qui serait, en fait, une entrevue entre les enseignants et l'élève ? Ensemble, ils pourraient identifier et déterminer les éléments pertinents à insérer dans son portfolio selon à la fois le profil dynamique de ses propres apprentissages et des critères prédéterminés.

Tableau 7 Synthèse des composantes du rapport au Savoir, un rapport d'autonomie

Le rapport au Savoir, un rapport d'autonomie	La technologie	L'apprentissage	L'enseignement
Le rapport au Savoir, un rapport d'autonomie	Le partage C'est prendre conscience du désir de Savoir et de son manque dans la communauté. C'est utiliser des logiciels de co-construction de connaissance.	Le réseau C'est être capable de mener un projet. C'est créer une oeuvre collective.	L'accompagnement C'est créer son site Web. C'est établir l'usage du portfolio.

Synthèse : la mutation des pratiques éducatives dans la perspective de l'autonomie

La communauté d'apprentissage contribue au renouvellement des formes de communication et avec elles semblent se confirmer les prémisses d'un partage possible. L'autonomie présente l'expression diversifiée du Savoir dans l'articulation d'une multitude de relations : une sorte de mouvement transformé par l'ajustement réciproque des contributions de ses participants. Le prochain siècle, ère de la technologie en réseau, soulèvera de nouveaux défis et pour occuper une place à part entière dans la nouvelle société, les jeunes doivent avoir bénéficié d'une formation les impliquant activement dans la redéfinition de la société et de leur propre "soi". La communauté d'apprentissage encourage le passage de l'interconnexion chaotique à l'intelligence collective, dirait Lévy (1997). Les membres de la communauté gèrent de multiples ressources quand il s'agit d'actualiser des apprentissages face au travail et aux innombrables rencontres de la vie quotidienne. L'autonomie, vue sous cet angle, c'est cette capacité à appréhender et à interpréter une réalité complexe, hétérogène, aléatoire.

L'une des conceptions de la connaissance est celle de la culture encyclopédique traditionnelle dédiée à la transmission, l'extension et la diffusion de la connaissance telle qu'elle est habituellement conçue. Avec les outils de l'accompagnement, les membres de la communauté se

dirigent vers le développement de processus d'apprentissage ouverts à la conscience de soi et pouvant atteindre d'autres lieux et d'autres temps.

Pour le jeune, et spécialement pour le jeune décrocheur, tant que le système scolaire demeure le seul conducteur vers la connaissance, que le livre reste son seul support, l'échec reste la seule image et le jeune décrocheur décroche... Le signal du décrochage scolaire envoyé par les jeunes exige que nous fassions des tentatives d'abandonner les idées et les pratiques éducatives traditionnelles et que nous prenions de nouvelles voies à défricher ensemble, que la classe soit l'esquisse vivante des connaissances qui s'articulent et se réorganisent grâce à des combinaisons de compétences trop souvent ignorées. L'autonomie n'est plus vécue par un individu isolé, l'autonomie s'extériorise, se mutualise, elle est autonomie collective. L'articulation de cette autonomie collective semble être une condition au raccrochage scolaire, car elle endigue "la tentation magique du désir tout puissant qui, par l'illusion qu'elle provoque déréalise tout projet d'action et le condamne à l'échec; celui-ci conduit le sujet à la désillusion dépressive et/ou violente." (Reboul, 1999) Il ne s'agit plus d'atrophier les informations dans le contexte ou pire de constamment les décontextualiser (Tardif, 1999), mais de leur donner naissance et développement au quotidien.

Dans la communauté d'apprentissage, la dynamique de l'action et de la pensée, sous-tendant la relation entre les personnes, induit une ouverture à la co-construction de la connaissance. Le devenir envisagé n'est jamais parfaitement continu, "mais la combinaison des boucles de rétroaction positives et/ou négatives lui permet d'osciller autour d'un point d'équilibre, dans une reconstruction structurelle permanente qui peut aussi s'appeler auto-organisation" (Lerbet-Séréni, 1999). L'autonomie collective transforme des expériences vécues en construction de soi comme acteur, souligne Touraine dans ses ouvrages sur la démocratie et le vivre-ensemble. Un peu plus de conscience de soi améliore sa relation aux autres. Soit. Mais cette possibilité dans la communauté d'apprentissage à être simultanément auteur, acteur et spectateur de son existence relève d'une compétence inégalement partagée par l'ensemble des apprenants. Pas facile de savoir repérer les conséquences de ses actions et les multiples déterminations qui accompagnent ses

comportements. Encore moins facile de les communiquer et les organiser en vue de cette communication.

La communauté d'apprentissage encourage l'enseignante et les élèves à établir les paramètres à de nouveaux rapports pédagogiques susceptibles d'accompagner l'action d'autonomie collective requise. La communauté d'apprentissage étudiée propose le projet et son apport réseau comme moyens susceptibles d'amener l'élève à progresser dans des situations authentiques, donc nécessairement complexes car appelant la mise en oeuvre simultanée de ses compétences affectives, sociales, intellectuelles et communicationnelles, de manière créative, active, réfléchie et constructive. Dans ce contexte authentique, l'augmentation de l'univers de choix entraîne l'articulation de la diversité et la progression des connaissances et des compétences. Le travail en projet est donc considéré un des nouveaux plans d'activité où s'interconnectent la multiplicité.

Le projet peut se donner à voir sous différentes formes. Des méthodologies sont proposées pour mener un projet. Suzanne-Francoeur Bellavance a écrit un ouvrage succinct sur la démarche par projet. Jacques Tardif, dans son oeuvre *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?* propose de nombreux sites sur la démarche par projets supportée par les technologies, entre autre les très généreux sites de Schools for Thought. Sur le site de TACT, dirigé par T. Laferrière, professeure à l'université Laval à la faculté des Sciences de l'éducation, vous trouverez un répertoire de textes de réflexion sur le sujet <http://www.csportneuf.qc.ca/sed/projet/liens.htm> .

Le réseau assure la relation entre des personnes capables d'enrichir sans cesse leur savoir. Dans ce passage, l'enseignant se reconnaît un certain nombre de compétences qui lui permettent d'accompagner l'œuvre cognitive. Vouloir augmenter la participation autonome suppose à la fois de mettre fin à la transmission de la connaissance généralisée, de rechercher des infrastructures de partage favorisant l'enrichissement de la connaissance exprimée en foisonnement de stratégies, de connaissances, d'attitudes et de compétences.

4.2.4 Tableau synthèse des composantes émergentes de la communauté d'apprentissage observée

Voici, en synthèse, le portrait de la communauté d'apprentissage qui s'est construite cette année-là et que nous avons tenté ici de décrire dans ses composantes les plus significatives, du moins celles qui sont apparues comme telles à l'issue de notre observation et de notre analyse à saveur ethnographique.

Tableau 6 Synthèse des composantes émergentes d'une communauté d'apprentissage

LES RAPPORTS	LA DIMENSION DE LA TECHNOLOGIE	LA DIMENSION DE L'APPRENTISSAGE	LA DIMENSION DE L'ENSEIGNEMENT
Le rapport à soi, un rapport d'engagement	L'interaction - C'est diversifier les usages des technologies. - C'est exprimer ses propres démarches d'action.	Le pouvoir - C'est être capable de vivre ses émotions. - C'est être capable d'exploiter l'information.	L'ouverture - C'est observer, écouter la diversité. - C'est changer le sens du mot contrôle.
Le rapport aux autres, un rapport de coopération	L'échange - C'est fabriquer du plaisir. - C'est découvrir ensemble des solutions. - C'est s'entraider.	La réciprocité - C'est être capable d'entrer en contact avec les autres. - C'est influencer sur le cours des événements. - C'est travailler avec les autres.	La médiation - C'est encourager le passage à l'activité authentique. - C'est encourager les formes de travail en équipe. - C'est instaurer une gestion horizontale en venant à bout de la passivité.
Le rapport au savoir, un rapport d'autonomie	La partage - C'est prendre conscience du désir de Savoir et de son manque dans la communauté. - C'est utiliser des logiciels de co-construction de connaissance.	Le réseau - C'est être capable de mener un projet. - C'est créer une oeuvre collective.	L'accompagnement - C'est créer son site Web. - C'est établir l'usage du portfolio.

CHAPITRE V

Conclusion

5 Conclusion

Nous arrivons maintenant à la fin de notre parcours de recherche. Nous avons porté une attention particulière à nos observations tout en tentant de dégager le plus finement possible les composantes d'une communauté d'apprentissage en émergence dans une classe de jeunes décrocheurs au niveau présecondaire à l'éducation des adultes. Prenons maintenant un recul nécessaire, à l'issue de la démarche, pour tenter d'explorer, peut-être plus expressément pour d'autres enseignants-chercheurs, la nature même de la contribution que nous croyons offrir au développement des connaissances pour une intégration réussie des technologies dans l'enseignement et l'apprentissage et, s'il y a lieu, offrir un horizon sur des suites à donner...

5.1 SUR L'IDÉE DE FAIRE DE LA CLASSE UNE COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE

Au fond, ce qu'il y aurait à dire du tableau sur les composantes de notre communauté d'apprentissage, c'est qu'il y a une dialectique entre chaos et ordre nouveau. Cette dialectique s'exprime sous des formes de passages (Lévy, 1997) nécessaires à la progression des apprentissages. Nous pouvons observer dans le domaine de la technologie les passages de l'interaction, à l'échange et au partage. Le domaine de l'apprentissage rend compte des passages du pouvoir de décision de l'élève, aux actes de réciprocité et aux structures de réseau. Le domaine de l'enseignement passe des fonctions de l'ouverture, à celles de médiation et d'accompagnement. Les positions du "côte à côte" passent au "face à face". En fait, les composantes dégagées précédemment mettent en évidence les processus d'apprentissage et de l'enseignement susceptibles de s'inscrire dans une communauté d'apprentissage.

La communauté d'apprentissage ne saurait exister sans le passage obligé à l'ouverture, à la nouveauté et à la diversité. Une ouverture concevant une certaine forme de désordre, voire de

chaos, sans toutefois être en mesure d'en déterminer l'ampleur et la portée. Dans l'expérience de notre communauté d'apprentissage, le passage à l'ouverture a été certes nécessaire, mais combien déstabilisant, insécurisant, questionnant...

Dans l'observation de l'édification de notre communauté d'apprentissage, il a été possible de dégager des formes de passage susceptibles de conduire les processus communautaires jusqu'à des formes de partage. Toutes les composantes du tableau indiquent ces passages qui ont été particuliers à notre communauté d'apprentissage. Les objets cognitifs dégagés, aussi nommés contributions ou indicateurs de développement, sont l'essence même d'un ordre nouveau et singulier à notre communauté. Ce foisonnement est certes chaotique, mais c'est à ce prix qu'émergent les structures de l'ordre nouveau, qu'émerge la communauté d'apprentissage.

La nouvelle gestion de classe anticipée sous la conception d'une communauté d'apprentissage se traduit sous des formes d'accompagnement.

Accompagner l'effort particulier de l'élève

La première chose qui nous apparaît dans l'émergence d'une communauté d'apprentissage : l'attitude de l'élève semble démontrer une certaine aisance à découvrir et à oeuvrer selon les intentions qui le guident. La démarche s'habille de philosophie à la Dewey dont les ouvrages tentent d'éclairer l'apprentissage par une conception dynamisée du fonctionnement cognitif issue de l'interaction entre le monde extérieur et la pensée. Dès les premiers moments de la communauté, le passage vers l'interconnexion au monde extérieur conduit le jeune à la découverte de nouveaux usages quand se présentent à lui des outils au potentiel de production, de recherche et de communication comme les ordinateurs branchés en réseau Internet.

La communauté d'apprentissage esquisse les nouvelles relations entre ses membres dans des passages liés à la découverte et à l'invention des usages où chacun d'eux est encouragé à exprimer son identité. Dès les premiers moments de rencontres, les associations s'établissent entre les jeunes qui ont des affinités. L'idée de délibérer sur ses idées avec les autres aux idées différentes ne réjouit pas le jeune outre mesure et s'il n'est pas prêt à accueillir l'autre, il se replie sur lui-même et agit seul. Dans cette perspective de libérer "le soi", la communauté s'appuie fortement sur les théories de l'intelligence multiple (Gardner, 1983) elles-mêmes fondées sur les perspectives développementales et cognitives de J. Piaget, figure de proue d'un premier constructivisme.

Accompagner la liberté dans la limite de celle de l'autre

L'ouverture à l'hétérogénéité des intelligences autorise l'expression multiple et fait écho à une nécessaire liberté d'expression dans une communauté d'apprentissage. L'expression de la liberté, aux premiers abords, prétend à des saveurs de permissivité, où tout est drôle, où tout est facile, où tout est spontanément interprété comme n'importe quoi; une liberté qui, à bien y regarder et à s'y confronter au quotidien, est comprise comme laborieuse. On observera une tendance : la liberté annonce l'exposition de son propre fonctionnement entravé par les environnements humains ou matériels. L'action du jeune se libère, elle sait qu'elle peut faire, décider, choisir; cependant, un choix qui ne sait pas tout ou ne doit pas tout faire. La liberté se découvre un visage esquissant les empreintes de la décision, de l'organisation, de l'interaction, de la construction, de l'association, de la collaboration. Cette liberté prend forme à la limite de la liberté des autres.

En fait, la liberté exprime des apprentissages qui n'existent que dans un foisonnement d'actions échangées, ajustées et transformées au sein d'un collectif. Dès lors, la communauté émergeant des bases constructivistes reconnaît l'importance du social et adopte le point de vue d'une nécessaire zone proximale de développement (Vygotsky) où tous les membres capables de décision endossent une liberté qui les conduit à progresser en synergie les uns avec les autres.

Dans la communauté, les apprentissages de l'apprenant sont susceptibles de transformation quand ces dits apprentissages peuvent, dans son esprit, s'ajuster aux apprentissages des autres. La communauté passe de la technique de transmission à celle de la construction où la connaissance. Une connaissance qui à force d'ajustement à la connaissance des autres, se transforme. Les ajustements font alors référence aux propositions vygotkiennes d'étayage et de désétayage comme fonctionnement cognitif. La communauté d'apprentissage parvenue à une conception socioconstructiviste de l'apprentissage, reconnaît le développement comme étant aussi le résultat d'une médiation socioculturelle (Cole, 1996; Wertsch, 1991) ou un acte étant culturellement situé (Lave et Wenger, 1991). Naît alors une attitude de collaboration par laquelle "Le savoir collectif des membres du groupe est, en fin de compte, transmis à tous les membres du groupe." (Klemm, 1994).

Accompagner le nouveau processus d'acquisition de la connaissance

L'apport du mouvement socioconstructiviste dans la communauté d'apprentissage est susceptible de redéfinir la conception d'acquisition de la connaissance en permettant à ses membres de renouer contact avec les formes associatives et réciproques de l'apprentissage. Le processus d'acquisition est beaucoup plus complexe que celui représenté traditionnellement par le triangle enseignant, élève, Savoir. Il se dynamise, en ce sens que les membres de la communauté se trouvent dans une position de choisir parmi la diversité des ressources celles qu'ils doivent utiliser pour atteindre leurs buts, porter un jugement et progresser. Le processus engage tous les membres de la communauté dorénavant considérés comme porteurs de savoir, capables de décision et aptes à progresser.

Le savoir ainsi construit émerge des conceptions de cognition distribuée et de cognition située (A. Brown) qui conduisent l'installation des facteurs de développement sociocognitif et socioaffectif. L'élève dans sa fonction d'autonomie partage et développe son savoir avec les autres. Dans les formes autonomes du fonctionnement cognitif s'effectue une réactualisation du savoir nécessaire à l'évolution de la pensée, source de la connaissance. Le fonctionnement sociocognitif enclanche

une attitude de collaboration qui n'est pas immédiate, mais susceptible d'amélioration quand le jeune cherche à se représenter la tâche, à identifier ses enjeux et les obstacles à surmonter ainsi que les ressources nécessaires pour atteindre son but.

L'outil par lequel l'apprenant construit sa connaissance, c'est encore le langage, celui de la parole et celui du geste. La connaissance naît avec la représentation que l'on se fait des choses et avec les mots et gestes qu'on utilise pour dire ses propres représentations ou interpréter celles des autres. En ce sens, la connaissance comporte des idées chargées d'arguments cognitifs et affectifs tout en étant socialement construite. Existe-t-il une conception stratégique ou organisée de la connaissance ? Pour observer le phénomène, la connaissance doit être placée dans un niveau de complexité suffisant pour être en situation de réorganiser les idées ou les informations qu'elle a socialement intériorisées.

Dans cette perspective, la communauté d'apprentissage propose un espace de mise en relation potentielle des idées et des informations, un espace de coopération dans la construction de la connaissance que seules peuvent offrir les technologies réseaux. Les technologies dans ce contexte conduisent l'apprenant à créer sa propre connaissance quand est rendu possible l'accès à un ensemble de connaissances elles-mêmes progressivement teintées de celles des autres. Bereiter et Scardamalia¹²⁵, en s'appuyant sur des bases linguistiques et socioconstructivistes, ont créé cet espace public au potentiel de co-constructions porteuses de restructurations de connaissances analogues à celles que produisent certaines découvertes ou de grandes œuvres artistiques.

¹²⁵ C. Bereiter, en se basant sur les conceptions de l'apprentissage de Dewey pour écrire son ouvrage *Education and Mind in the Knowledge Age* <http://csile.oise.utoronto.ca/edmind/main.html>, propose une nouvelle théorie de la pensée dans l'apprentissage. Il revalorise la pensée dans le jeu de construction de la connaissance. Sur cette conception, il établit une comparaison entre les mondes de la connaissance, de l'atteinte des buts d'apprentissage, de la créativité, du travail coopératif, des sciences, des mathématiques, de la résolution de problème et de la recherche sur des bases scolaires et sur des bases de l'entrepreneuriat. L'apprentissage est une valorisation des savoirs par l'effet de construction de la connaissance plutôt qu'une valorisation des savoirs par l'accumulation des informations

Accompagner la démarche d'évaluation des apprentissages

Dans la communauté d'apprentissage se posent l'évaluation des apprentissages et l'atteinte des objectifs des programmes d'études. Nous avons relevé l'amplification du stress du jeune décrocheur à passer les examens traditionnels qui, en fait, mesurent les connaissances qu'il a accumulées dans un niveau scolaire et qui lui permettront de passer à un autre niveau. La communauté d'apprentissage n'abolit pas les programmes d'études, elle saisit les occasions, les moments opportuns pour "faciliter le passage d'une connaissance à une autre"; des occasions ou des moments émergeant de l'activité cognitive des élèves. La communauté d'apprentissage génère des compétences et des connaissances allant bien au-delà du programme d'études, sans toutefois s'appliquer à mesurer de façon ponctuelle toutes les connaissances spécifiques proposées.

L'enseignant accompagnateur saisit des moments, offre des espaces et crée des outils en mesure d'accompagner l'élève dans ses apprentissages. Dans sa quête d'un accompagnement plus élargi, l'enseignant diffuse sur le réseau Internet ou Intranet ces outils jugés indispensables au cheminement de l'élève, à l'approfondissement de sa conceptualisation, de sa compréhension et de son jugement. Dans sa quête d'un accompagnement plus approfondi, l'enseignant s'appuie sur des théories métacognitives.

La métacognition s'affiche comme une pensée intentionnée et auto-correctrice (Lipman, 1995), sensible au contexte de la communauté complexifié par la diversité des ressources (internes et externes) et les choix de leurs combinaisons. L'évaluation, qui a la facture d'une mesure des acquis scolaires, ne peut plus être la seule manière de faire prendre conscience à l'élève de son potentiel d'apprenant. Dans la conception métacognitive, s'exprime un pouvoir de décision, un pouvoir qui construit, qui se construit dans des formes dynamiques de rapports aux autres et au savoir; un pouvoir qui porte un jugement sur cette construction.

Accompagner le renouvellement pédagogique

Le rôle de l'enseignant dans la communauté d'apprentissage subit un passage d'envergure. Il porte dorénavant un regard sur le processus d'acquisition dynamisé par l'ensemble des membres d'une communauté. Pour ce faire, l'enseignant encourage l'interaction entre les pairs et le travail en équipe; il se tourne vers l'installation de structures de problèmes¹²⁶, entre autres, celle du projet.

La communauté d'apprentissage en posant des conditions de complexité, d'authenticité et de collectivité a le souci d'inclure les parents dans la nouvelle réalité éducative. Le parent, soucieux du développement de son jeune dans la communauté devient lui aussi un apprenant. Il peut être insécurisé par cette nouvelle réalité éducative qu'il ne comprend plus. Dans ce sens, la communauté lui offre des points de repère susceptibles de l'inclure dans le cheminement de ses membres, voire de l'inclure en tant que membre lui-même apte à contribuer à son édification. Le portfolio est un moyen de suivre le travail du jeune, en particulier le portfolio d'apprentissage. Il offre une structure apte à stocker une sélection de travaux commentés par l'ensemble des acteurs de la situation, soit les enseignants, les élèves et les parents.

L'installation de ces structures a comme but d'amener l'élève à faire ce que Romainville nomme de la "régulation formative", c'est-à-dire une incitation à porter un jugement sur son "apprendre à apprendre" dans la foulée des transformations des compétences dites cognitives¹²⁷.

¹²⁶ Pris dans un sens très large comme c'est le cas pour le projet, la tâche complexe, la situation authentique c'est-à-dire une situation contextualisée qui nécessite un choix d'utilisation de diverses ressources externes et une mobilisation des intelligences multiples (des ressources internes), essentiellement une situation complexe et dynamique ayant une durée. Elle est susceptible de progression, de transformation et de partage des connaissances. Les situations authentiques sont comparées à l'apprentissage situé, le "situated learning". *Il est important de souligner que de telles situations seront nécessairement complexes et qu'elles déboucheront obligatoirement sur du travail fait en collaboration avec les pairs, avec l'enseignant ou l'enseignante, ou avec des personnes extérieures à la classe. (...) Aussi, devrions-nous ajouter que les élèves engagés dans des situations d'apprentissage authentiques seront exposés à de nombreuses informations et à divers problèmes à résoudre, ce qui les amènera à se construire, outre des compétences de collaboration, des compétences relatives à la transformation d'informations en connaissances. (...) Un apprentissage situé lui permettra donc de partager ses connaissances et ses préconceptions, et de les rectifier à la suite des conflits cognitifs (Piaget appelait "accommodation" ce processus d'ajustement) qui naîtront de ce partage.* Tact (2000). <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/cours/coursgr/post/postit28.htm>

¹²⁷ A. Langouche, V. Petit, M.C. Philippe et M. Romainville. Les compétences transversales : une incitation à faire apprendre à apprendre. [En ligne]. Disponible. <http://www.agers.cfwb.be> Par compétence transversale cognitive, on

5.2 SUR LE PROCESSUS D'INTÉGRATION DES TECHNOLOGIES À L'ÉCOLE

On ne peut certes concevoir la communauté d'apprentissage sans une conception de la collaboration, définie comme une attitude ouverte à la construction des apprentissages; un fonctionnement progressif émergeant d'un choix de combinaisons des ressources disponibles. De plus, la communauté d'apprentissage concrétise une conception de l'utilisation des technologies et semble poser des exigences quant à leur apparition dans la réalité éducative.

Une exigence de quotidienneté

Allons-y carrément : les laboratoires d'informatique, quoique étant une façon de faire valable et appropriée dans un contexte d'activité de groupe, s'écarte cependant de la possibilité d'une inscription naturelle et "juste à temps" dans la pratique de l'enseignement et de l'apprentissage d'une communauté d'apprentissage. Les technologies offrent des propriétés susceptibles d'actualiser la dimension créative et critique de l'apprenant, de le conduire à s'ajuster à celle des autres, de développer des capacités en lecture, en recherche, en planification et exécution de projet, en communication. En d'autres mots, elles facilitent des apprentissages actualisés dans des structures plus complexes, donc plus réelles ou authentiques. Une telle structure d'existence ça se vit au quotidien et non deux ou quatre périodes par cycle de neuf jours !

Vous imaginez 32 ordinateurs ensemble dans un même local alors même qu'on cherche des ressources financières pour les intégrer aux apprentissages et à l'enseignement ! Dix classes utilisent ces ordinateurs confinés dans un laboratoire ? Dix classes peuvent avoir chacune et sans aucun budget supplémentaire en quincaillerie trois ordinateurs. On imagine facilement ces trois ordinateurs additionnés à un ou deux ordinateurs déjà budgétés pour chaque classe. On atteint facilement le ratio de 5 ordinateurs par classe, soit un ordinateur pour six élèves. Intéressant ! Les ressources sont là, il suffit de les agencer autrement !

entend un ensemble organisé de savoirs cognitifs et métacognitifs (savoirs, savoir-faire, savoir-être) qui permet à l'élève, à l'intérieur d'une famille de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets.

Une exigence de réseau

Ce n'est pourtant pas tout. La perspective socioconstructiviste de l'apprentissage accorde une priorité à la pensée en acte de tout un chacun, à l'interconnexion des idées, à la réorganisation des stratégies et à la réactualisation de la connaissance, ce qui exige plus que la maîtrise des logiciels de traitement de texte et des tableurs. En fait, on découvre que l'ordinateur est un outil bien plus puissant que le crayon et la calculatrice. Il permet à l'humain de découvrir de nouveaux usages dans l'exécution d'une tâche combinant, de manière dynamique, des ressources internes et externes. Adopter une conception dynamique des apprentissages, c'est proposer aux élèves des logiciels capables de créer leurs propres réseaux de concepts, des logiciels de coopération dans la construction de la connaissance¹²⁸, c'est-à-dire des logiciels assurant la progression des idées, des informations et des stratégies, une construction par des procédés de position, de relation et de régulation. Ce ne sont que quelques exemples de logiciels à acquérir de manière à ouvrir sur autre chose que le traitement d'un texte à l'ordinateur, ou l'entrée des absences des élèves et des notes sur leurs travaux.

La communauté d'apprentissage est une conception de mise en relation dynamique des informations et des idées, là où nécessairement interviennent la créativité et le jugement des humains.

Une exigence d'un "faire autrement" pédagogique

Les technologies de l'information, de la communication et, nous ajoutons, de la collaboration (TICC) sont inséparables d'un "faire autrement" en regard de la gestion de classe.¹²⁹ En effet, on a vu, dans l'observation et l'analyse de notre communauté, comment les interactions des jeunes se

¹²⁸ Comme les logiciels de la série Knowledge Forum de C. Bereiter et M. Scardamalia. Document HTML non daté sur le logiciel CSILE (Computer Supported Intentional Learning Environment) <http://csile.oise.utoronto.ca>

¹²⁹ À cet égard, un récent ouvrage collectif produit en partenariat PROTIC, FCAR, TACT réunissant des enseignants et le directeur à Protic (Programme des technologies de l'information et de la communication au secondaire), des stagiaires en éducation, des étudiants chercheurs et des professeurs chercheurs à l'Université Laval. Gestion d'une classe, communauté d'apprentissage. Phase 1 du projet de recherche. (avril 2000)

modifiaient sous le passage des formes d'association et d'échange. Cette modification entraîne nécessairement une modification de la relation pédagogique faisant passer l'enseignant d'une gestion plus autocratique à une gestion plus démocratique; d'un rôle d'expert du savoir à transmettre à des fonctions de facilitateur, de médiateur et d'accompagnateur des apprentissages.

Devant l'évidence des technologies dans tous les secteurs de la société, se conçoit l'urgence de l'intégrer dans l'apprentissage et l'enseignement. Cependant, devant une conception de la complexité, il semble indispensable d'envisager un perfectionnement professionnel des enseignants au-delà d'une maîtrise des ordinateurs : ça, les élèves savent et sauront le faire. Pour nous les enseignants, il y a une exigence d'apprendre à encourager la nouvelle démocratie, à accompagner les apprentissages et leur progression, à faciliter le passage entre identité individuelle et identité collective. Dans cette perspective, nous proposons un perfectionnement comme une affaire de contexte, un perfectionnement "situé" et continu, au sein même de l'action qui s'y déroule¹³⁰.

Une exigence de repenser les rapports entre enseignants

En admettant l'idée d'un perfectionnement en contexte, il s'agit de renouveler les structures actuelles. Il convient d'imaginer qu'on ne pourra arriver à une gestion de la diversité, pas plus qu'on ne pourra mettre en place des conditions d'une attitude de collaboration, si nous ne repensons les structures industrielles actuellement mises de l'avant dans les polyvalentes.

Il convient également de souligner que l'enseignant dans la communauté d'apprentissage est conduit à vivre au quotidien des situations authentiques de développement avec ses pairs (comme il se propose de le faire vivre à ses élèves) et s'associe à ceux qui désirent vivre des situations semblables. La démarche d'apprentissage par "problème", si elle vaut pour ses élèves, ne vaut-

¹³⁰ Y. Ouellet, conseillère en supervision et en développement pédagogique Québec, offre un scénario d'interventions avec des enseignants du primaire et du secondaire de quelques commissions scolaires du Québec. l'Internet Partenariat et gestion de changement planifié en vue d'un plus haut degré de professionnalisation des enseignants. Actes de la Biennale de Lausanne 15(1), mars 1998. Document HTML <http://www.afides.qc.ca/RDE/56/Ouellet2.html>

elle pas aussi pour l'enseignant ? La communauté d'apprentissage n'est pas nécessairement conçue dans l'idée de regrouper les enseignants par niveau ou par matière. Elle s'intéresse davantage à un perfectionnement dans les lieux mêmes des problèmes vécus et inventés par leurs membres.

Nous irions jusqu'à imaginer une classe où pourraient se retrouver deux ou trois enseignants au même moment, là où s'échangeraient des clins d'œil sur la dynamique qui se déroule là devant leurs yeux; là où ils observeraient leurs manières différentes d'agir et de réfléchir la communauté d'apprentissage. L'établissement d'une telle complicité ne peut se faire sans repenser les structures institutionnelles actuelles, sans les repenser tous ensemble ou par petits groupes prêts à tenter l'expérience, prêts à proposer une réorganisation de la situation éducative aux instances institutionnelles (direction, conseil d'établissement, commission scolaire, syndicat¹³¹) susceptibles d'approuver ou d'accompagner les nouvelles réalités.

5.3 SUR L'ETHNOGRAPHIE COMME APPROCHE DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL POUR L'ENSEIGNANT

L'ethnographie a représenté bien plus qu'une méthodologie de recherche pour ce mémoire, elle a été à l'origine de l'établissement du lien entre la théorie et la pratique pédagogiques. Un lien où les positions de théoricienne et de praticienne se sont mutuellement enrichies. La communauté d'apprentissage, c'est la double posture dépliée dans ses rôles de chercheur-enseignant.

¹³¹ Syndicat, qui soit dit en passant devrait être là pour encourager les initiatives de ses membres et non pour les uniformiser ou pire encore (presque sacrilège !) pour veiller à la répartition uniformisée des heures de travail à fournir. Nous nous expliquons, par exemple les heures en présence ou non élèves, les heures de surveillance d'examen (qui à notre avis pourrait être effectuées, entre autres, par des gens qui se cherchent du boulot). On pourrait imaginer une autre utilisation des heures accordées au BCD, etc.

Le potentiel du rôle d'observateur : une position d'interprète

L'observateur est lui-même un des observés qui contribue à l'édification de la communauté d'apprentissage. Cet exercice à l'observation de l'enseignant-chercheur exige une ouverture à la diversité, une ouverture à la différence. La différence est reconnue comme une ouverture à l'intelligence multiple des membres d'une classe. Dans cette explosion des identités, les élèves témoignent de leurs connaissances en déployant une panoplie de comportements susceptibles d'être observés. Au cours de cette observation ethnographique, tous les actes sont matières à interprétation, une interprétation qui sert l'enseignant à intervenir au quotidien. L'enseignant dans sa position d'interprète de la réalité, encourage le potentiel de l'identité.

Le potentiel du rôle d'investigateur : une position d'apprenant

Dans son rôle d'investigateur, l'enseignant examine de manière suivie les actes susceptibles de transformation. Ces actes, composantes essentielles à la communauté d'apprentissage, exigent de l'enseignant des capacités d'établir des relations entre les interactions chaotiques du quotidien et les objectifs du programme d'études. Dans sa position d'apprenant, l'enseignant est amené à créer des outils susceptibles d'associer le maximum d'élèves dans des interactions visant un but commun ainsi qu'un maximum d'élèves capables de porter un jugement sur la valeur de leurs propres interactions pour atteindre ce but. L'investigation conduit l'enseignant à mettre à jour ses propres stratégies qui n'en sont qu'à l'ébauche pour aborder ce "faire autrement" pédagogique. En fait, pour l'enseignant, la communauté d'apprentissage est un contexte où se multiplient les combinaisons des ressources et d'où émergent les connaissances; un texte qui l'informe, l'inspire, le fait grandir...

Le potentiel du rôle de participant : une position d'accompagnateur

L'observation et l'investigation exigent des outils aptes à conduire l'apprenant à porter un jugement sur ses propres apprentissages. La communauté d'apprentissage est un terrain fertile

d'où émergent compétences et connaissances qui s'offrent à la prise de conscience des participants. Seul l'accompagnement de l'enseignant ne suffit pas, alors tous les participants à la communauté sont disposés à accompagner les apprentissages. Ce genre d'accompagnement indique l'ampleur et la portée de la nouvelle démocratie qui cherche à soutenir les démarches de planification, d'exécution et de transformation de tout un chacun. L'enseignant dans sa position d'accompagnateur cherche des formes de partenariat, crée des outils d'accompagnement (grilles ou questionnement) contenant les indicateurs des processus d'apprentissage observés. L'accompagnement fournit une banque de ressources pour et avec l'ensemble de ses membres. Cette banque de ressources est disponible en classe et sur un site Web où chacun des membres est invité à contribuer. Le chercheur participant sert le praticien qui accompagne, en tout temps et en tout lieu, les élèves dans l'édification de la communauté d'apprentissage.

5.4 FINALEMENT

Dans le monde de l'éducation, nous voyons poindre ici et là des théories et des pratiques susceptibles d'établir et d'appuyer une communauté d'apprentissage. Une bonne part des éléments commencent déjà à prendre forme et attendent seulement que les enseignants et les enseignantes articulent une conception d'une telle communauté et qu'ils ou elles adaptent leurs pratiques pour concrétiser cette conception.

La communauté d'apprentissage n'invente rien. Elle donne une dimension collective à un certain nombre de processus et de phénomènes déjà existants. La communauté d'apprentissage n'invente rien, mais elle crée une intelligence particulière qui englobe et modifie les intelligences personnelles. La communauté d'apprentissage repose sur des réalités complexes qui enchevêtrent des dimensions différentes. Elle est marquée par la dynamique des échanges et aussi par la dynamique des avancées technologiques fondées sur le progrès des connaissances, en particulier dans les formes de l'information et de la communication.

La communauté d'apprentissage attribue un rôle éminemment actif et créateur à l'apprenant en insistant sur un fonctionnement cognitif dynamisé. La singularité de notre communauté

d'apprentissage s'est établie à la suite d'une foule d'observations qui ont touché tous les aspects du quotidien de l'apprentissage et de l'enseignement intégré des technologies. Notre communauté esquisse des allures de "réseau" et fait des technologies de l'Internet des moyens puissants susceptibles de provoquer la découverte des usages à des fins d'apprentissage que doivent assumer les acteurs du terrain. La communauté accorde énormément d'importance à la réciprocité et à la progression des apprentissages, facteurs de son épanouissement.

Par le jeu des interactions, les conclusions de la recherche posent une conception de passages et de partage permettant d'établir des degrés au développement de la communauté d'apprentissage. Ces conceptions entraînent une complexité des relations jugées essentielles à la dynamisation du fonctionnement cognitif là où se fabrique le processus d'autonomisation de l'apprenant. Il sied de clore ici ce mémoire sur l'idée de réseau en empruntant les propos de Lévy dans son ouvrage *Cyberculture* (1997, p. 308), propos qui ouvrent l'expérience bien singulière dont nous avons ici témoignée sur un horizon des possibles :

Voici le cyberspace, le pullulement de ses communautés, le buissonnement entrelacé de ses œuvres, comme si toute la mémoire des hommes se déployait dans l'instant : un immense acte d'intelligence collective synchrone, convergent au présent, éclair silencieux, divergent, explosant comme une chevelure de neurones.

CHAPITRE VI

Bibliographie

6 Bibliographie

- Abraham, A. (1972). *Le monde intérieur des enseignants*. Paris : Epi.
- Abrami, P. Chambers, B. et al. (1993). *Using Cooperative Learning*. Université de Concordia Montréal, Québec : Center for the Study of Classroom Processes Education Department CSCP.
- Abrami, P., Chambers, B., Poulsen, J., De Simone, C. D'Appolonis, S. Howden, J. (1996). *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- Aktouf, O. (1999). *Le management entre tradition et renouvellement*. 3^e édition mise à jour. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Alcaras J.-R., Lacroux F. (1994). Planifier c'est s'adapter. 4^{èmes Rencontres du Programme "Modélisation de la complexité". Aix-en-Provence : Université d'Aix-Marseille III. 9-10 juin.}
- Amram, M. et Ortolí, F. (1990). *L'école avec Françoise Dolto: le rôle du désir dans l'éducation*. Paris : Hatier
- Anderson, J., Greeno, J., Reder, L. et Simon, H. (2000). Perspective on Learning, Thinking and Activity. *Educational and Research online*, 29(4). [En ligne]. Disponible : <http://www.aera.net/pubs/er/arts/29-04/anders01.htm>.
- Argyris, C. (1993). *Savoir pour agir : surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. Jossey Bass.
- Astolfi, J.-P., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y. et Toussaint, J. (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies*. Bruxelles: De Boeck.
- Bachelard, G. (1970). *Le droit de rêver*. Paris: Ed. PUF.
- Ballantyne, P. et Cullen, T. (1997). La coopération dans le domaine de l'information. *ECDPM Notice des gestion. des politiques des développements*, 6. [En ligne]. Disponible : http://www.oneworld.org/ecdp/pmb/b6f_fr.htm.
- Barbier, J.-M. et al. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.
- Barbier, R. (1993). *Le journal d'itinérance*. [En ligne]. Disponible : <http://www.fp.univ-paris8.fr/recherches/journald'itinérance.htm>.
- Barbier, R. (1997). *L'approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*. Paris: Anthropos.
- Bardini, T. et Horvath, A.T. (1995). The social construction of the personal computer user : the rise and fall of the reflexive user. *Journal of Communication*, 45 (3), 40-65.
- Barth, B.-M. (1993). *Le savoir en construction*. Paris: Retz.
- Barrère, A. (1997). *Les lycéens au travail*. Paris: PUF.

- Bassis, O. (1997). *Se construire dans le savoir*. Paris: ESF.
- Bastien, C. (1997). *Les connaissances de l'enfant à l'adulte*. Paris : Armand Colin.
- Bastin, G. Roosen, A. (1990). *L'école malade de l'échec*. Ed. De Boeck -Université
- Bateson, G. (1973). *Steps to an Ecology of Mind*. London : Canada Publishing Limited.
- Berliner, D.C. et Gage, N.L. (1988). *Educational psychology* (4e ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Bernhard, P. (1998). Apprendre à maîtriser l'information : des habiletés indispensables dans une société du savoir. [En ligne]. Disponible : <http://www.acelf.ca/revue/XXVI-1/articles/09-bernhard.html> . Dans la revue *Les bibliothèques à l'ère électronique dans le monde de l'éducation*. Volume XXVI, no1, automne-hiver 1998.
- Blin, Thierry. (1999). *Phénoménologie de l'action sociale*. À partir d'Alfred Schütz. Collection "Logiques sociales". Paris : Harmattan.
- Blumer, H. (1986). *Symbolic Interactionism*. University of California Press.
- Boltansky, L. et Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Bott, E. (1971). *Family and Social Network: Roles, norms, and external relationships in ordinary urban families*. Première édition [1957] New York: The Free Press
- Bougnoux, D. (1995). *La communication contre l'information*. Hachette Livre collection "Questions de société". [En ligne]. Disponible : <http://www.senat.fr/rap/r97-331-t1/r97-331-t137.html> et <http://www.cnsib.fr/resaux-cnet/75/lect75.html#bougnoux>
- Bougnoux, D. (1998). *La communication par la bande : introduction aux sciences de l'information et de la communication*. Paris : Éditions La Découverte. c.
- Boumard P., Marchant J.-F. (1993). *Chahuts et désordre dans l'institution éducative*. Paris : A. Colin.
- Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Paris : Seuil.
- Bouvier, A. (1995). *L'argumentation philosophique étude de sociologie cognitive*. France : PUF
Learning, NATO Asi Series, Series F, 128, 267-28. Springer-Verlag.
- Brandsford, J. D., Sherwood, R. D., Hasselbring, T. S., Kinzer, C.K., et Williams, S. M. (1990). Anchored instruction: Why we need it and how technology can help. Dans D. Nix & R. Spiro (Eds.), *Cognition, education, and multimedia: Exploring ideas in high technology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, texte et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Neuchâtel Paris : Delachaux et Niestlé.
- Brown, J.S., Collins, A. et Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42.
- Brown, A.L. (1987). Metacognition, executive control, self regulation and other more mysterious mechanisms. Dans F.E. Weinert et R.H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding*, 65-116. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Brown, A. L., Ash, D., Rutherford, M., Nakagawa, K., Gordon, A. and Campione, J. (1993). Distributed expertise in the classroom. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations* 188-218. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Brown, A. L., et Campione, J. C. (1992). Interactive learning environments: A new look at assessment and instruction. In B. R. Gifford & M. C. O'Conner (Eds), *Changing assessments: Alternative views of aptitude, achievement, and instruction*, 121-211. Boston: Kluwer.
- Brown, A. L., et Campione, J. C. (1994). Guided discovery in a community of learners. In K. McGilly (Ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*, 229-270. Cambridge, MA: MIT Press/Bradford.
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2, 141-178.
- Brown, A. L. (1994). The advancement of learning. *Educational Researcher*, 23(8), 4-12.
- Brown, J. S., Collins, A., Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42.
- Brown, S. C., Kysilla, M. L., Warner, M. J. (1996). Applying constructivist theory to multicultural education content. Dans Kompf, M., Bond, W. R., Dworet, D., Boak, R. T. (Ed.) *Changing research and practice: teachers' professionalism, identities and knowledge*, London: Falmer Press. 167-174.
- Bruner, J.S., (1973). L'organisation des premiers savoir-faire; trad. française : 1983 dans : *Le développement de l'enfant, savoir dire, savoir faire*. Paris: PUF.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant - Savoir faire savoir dire*. Paris : PUF.
- Bruner, J.S. (1990). *Acts of Meaning* ; trad. fcse. 1991. *Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris: Eshel.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.
- Buber M. (1969). *Je et Tu*. Paris : Aubier-Montaigne.
- Canter Kohn, R et Nègre, P. (1991). *Les voies de l'observation. Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris : Nathan.
- Castells, M. (1998). *La société en réseaux. Tome un de L'ère de l'information*. Paris : Fayard. [En ligne]. Disponible : <http://pot-pourri.fltr.ucl.ac.be/itiner/castells.htm> .
- Castells, M. (1999). *Le pouvoir de l'identité. Tome deux de L'ère de l'information*. Paris : Fayard.
- Castells, M. (1999). *Fin de millénaire. Tome trois de L'ère de l'information*. Paris : Fayard.
- Caune, J. (1995). *Culture et communication. Convergences théoriques et lieux de médiation*. Grenoble: PUG. Collection "La communication en plus". [En ligne]. Disponible : <http://www.enssib.fr/reseaux-cnc/71/lect71.html#caune>.
- Centre national des hautes études juives (1968). *Martin Buber. L'homme et le philosophe*. Éditions de l'Institut de Sociologie de l'Université Libre de Bruxelles.

- Chanier, T., Pothier, M. et Barbot, M.J. (coord.) par Fraczak, L. Hypermédia et apprentissage des langues. et Ressources pour l'apprentissage. *Revue ÉLA*. [En ligne]. Disponible : <http://alsic.univ-fcomte.fr/Num4/fraczak/default.htm>
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Chenevez, O. (1997). *Les élèves acteurs de leurs médias*.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris : Belin.
- Clouzot, O. et Bloch, A. (1984). *Apprendre autrement*. Paris : Les Éditions d'organisation.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1990). Anchored instruction and its relationship to situated cognition, *Educational Researcher*, 19(6), 2-10.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1993b). Designing learning environments that support thinking: The Jasper Series as a case study. In T. M. Duffy, J. Lowyck et D. H. Jonassen (Eds.), *Designing environments for constructive learning* (pp. 9-36). Berlin: Springer-Verlag.
- Collins, A., Brown, J. S., et Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and arithmetic. Dans L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1998). *Éduquer à la citoyenneté. Rapport annuel 1997-1998 sur l'état et les besoins en éducation*. Québec.
- Crozier, M. et Freidberg, E. (1977). *L'acteur et le Système. Les contraintes de l'action collective*. Paris : Seuil.
- Davydov, O. (1995). Characterization of the best uniform approximation of periodic functions by convex classes defined by strictly CVD kernels. Dans *Approximation Theory VIII*. C.K.Chui et L.L.Schumaker. Eds., Vol. 1: Approximation and Interpolation 177-184. World Scientific Publishing Co.
- De Closets, F. (1996). *Le bonheur d'apprendre et comment on l'assassine*. Paris: Seuil.
- Degenne A. et Forsé, M. (1994). *Les réseaux sociaux. Une analyse structurale en sociologie*. Paris : Armand Colin.
- De La Beaume, R. et Bertolus, J.-J. (1995). *Les nouveaux maîtres du monde*. Paris : Belford.
- Delannoy, C. (1997) *La motivation. Désir de savoir, décision d'apprendre*. Paris: Hachette.
- Demaiziere, F. Analyse du livre S. Pouts-Lajus et M. Riche-Magnier. (1998). *L'école à l'heure d'Internet – Les enjeux du multimédia dans l'éducation*. Paris : Nathan-Pédagogie. [En ligne]. Disponible : <http://alsic.univ-fcomte.fr/Num2/demaizie/default.htm#Heading5>.
- Deledalle G. (1995). *John Dewey*. Paris: Ed. P.U.F.
- Delhom, C. (Juillet 1998). *Étude des techniques de collaboration entre individus dans un environnement virtuel*. Université de Genève. Faculté de psychologie. [En ligne]. Disponible : <http://tecfa.unige.ch/staf/staf-e/delhom/oldworks/recherche.html>.
- Denzin, N.K. (1997). *Interpretative Ethnography. Ethnographic Practices for the 21st Century*. USA : Sage.

- Depret, E., et Fiske, S.T. (1993). Social cognition and power : Some cognitive consequences of social structure as a source of control deprivation, dans G. Weary, F.H. Gleicher, K.L. Marsh (Eds.). *Control Motivation and Social Cognition*. New York : Springer-Verlag
- De Rosnay, J. (1975). *Le macroscopie: vers une vision globale*. Paris: Seuil.
- De Rosnay, J. (1995). *L'homme symbiotique*. Paris : Seuil.
- Désautels, J. et Larochelle, M. (1992). *Autour de l'idée de science. Itinéraires cognitifs d'étudiants et d'étudiantes*. Les presses de l'université Laval. De Boeck-Wesmael.
- Descolonges, M. (1998). *Qu'est-ce qu'un métier ?* Paris: PUF.
- Dewey, J. (1955). *Liberté et culture*. Trad. Aubier.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York : Free Press. [En ligne]. Disponible : http://www.ilt.columbia.edu/academic/texts/dewey/d_e/contents.html.
- Dewey, J. (1975). *Démocratie et éducation*. Armand Collin. Traduction française de "Democracy and Education" (1916). New York : Mcmillan Company.
- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A. et O'Malley C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. Dans P. Reinmann et H. Spada (Eds.), *Learning in humans and machines: Towards an interdisciplinary learning science*, 189-205. Pergamon.
- Parent, G., Corriveau, L., Dolbec, A., Savoie-Zajc, L. et al. (1999). Formation continue du personnel enseignant : vers une culture de développement professionnel. Dans C. Gohier, N. Bednaz, L. Gaudreau, R. Pallascio, G. Parent (dir.), *L'enseignant : un professionnel*. 199-143. Sainte-Foy: Les Presses de l'Université du Québec.
- De Rosnay, J. (1986). *Le cerveau planétaire*. Paris : Seuil. "Collection Points essais".
- Dubet, F. (1994). *La sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Ellul, J. (1988). *Le bluff technologique*. Paris : Hachette.
- Ellul, J. (1990). *La Technique ou l'Enjeu du siècle*. Paris : Economica.
- Etzioni, A. (1993). *The Spirit of Community. : Rights, responsibilities, and the communitarian agenda*. New York: Crown.
- Fisher C., Dwyer D., et Yocam K. (1996). *Education and Technology. Reflections on Computer in Classrooms*. Apple Press.
- Flavel, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. Dans L. B. Resnick (Ed.). *The nature of intelligence*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Francoeur-Bellavance, S. (1997). *Le travail en projet*. Québec : Intégra.
- Freidberg, E. (1993). *Le Pouvoir et la Règle. Dynamiques de l'action organisée*. Paris: Seuil.
- Froese-Germain, B. et Moll, M. (1996). L'incidence de la technologie sur l'enseignement et l'apprentissage.

- Froese-Germain, B. et Moll, M. (1996). L'incidence de la technologie sur l'enseignement et l'apprentissage. Perspectives sociales, culturelles et politiques. de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. *Questions critiques en éducation*. Série 1. [En ligne]. Disponible : <http://www.ctf-fce.ca/f/notre/restech/critique.htm>
- Gagnon, Y. C. (1999). *La relation État-citoyen dans un contexte d'utilisation de l'autoroute de l'information*. CEFRIO, École nationale d'administration.
- Gardner, H. (1983-97). *Les formes de l'intelligence*. Paris : Odile Jacob.
- Garfinkel, H. (1967 ; 1987). *Studies in Ethnomethodology*. Bladewell.
- Giddens, A. (1987). Traduit de l'anglais *The constitution of society*, 1984. *La constitution de la société*. France : PUF.
- Glaserfeld, E. von. (1998). Introduction à un constructivisme radical. In P. Watzlawick (dir.). *L'invention de la réalité 19-43*. Paris: Seuil.
- Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual Essays on Face-to-Face Behavior*. New York : Anchor Books. Garden City.
- Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle. Comment transformer ses émotions en intelligence*. Paris : Laffont
Gouvernement du Québec (1998). *Politique québécoise de l'autoroute de l'information*. Québec. [En ligne]. Disponible : http://www.autoroute.gouv.qc.ca/politique/str_pol.html.
- Gouvernement du Québec (juin 1996). *Mission 1995. Jalons d'une école pour tous*.
- Gouvernement du Québec (septembre 1997). *Pour une école branchée. Un outil d'aide à l'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'école*. Québec. [En ligne]. Disponible : <http://www.autoroute.gouv.qc.ca/publica/planifi.html>.
- Gouvernement du Québec (septembre 1997). *Énoncé de politique éducative. L'école tout un programme*.
- Grand'Maison, J. (2000). *Quand le jugement fout le camp*. Québec : Éditions Fides.
- Greeno, J.G. (1989). Situations, mental models, and generative knowledge. Dans Klahr, D. dans Kotovosky, K. (Eds.) *Complex information processing*. Hillsdale, NJ : Earlbaum.
- Grégoire, R., Bracewell, R., et Laferrière, T. (1996). *L'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication à l'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire*. *Revue documentaire*. [En ligne]. Disponible : <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/apport/apport96.html>.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Traduction de J.M. Ferry et de J.L. Schlegel. Paris : Fayard.
- Habermas, J. (1997). *Droit et démocratie. Entre faits et normes*. Traduction de R. Rochlitz et C. Bouchindhomme. Paris : Gallimard. Coll. NRF-Essais.
- Havens, C. et Knapp, E. (non daté). *À la conquête de la connaissance*. [En ligne]. Disponible : <http://www.pwcglobal.com/extweb/manissue.nsf/DocID/8757DD817F2265B7852567760052D196>.
- Haymore, J., Ringstaff, C. et Dwyer, D. (1998) *La classe branchée. Enseigner à l'ère des technologies*. [En ligne]. Disponible : <http://www.cndp.fr/collectE/etudes2.htm#5>.

- Hegel, G. (1939, 1941). *Phénoménologie de l'esprit*. Tome 1 et tome 2. Paris : Aubier.
- Henriot, A. (janvier-février-mars 1987). Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe. *Revue française de pédagogie*, 78, 73-108.
- Hess, R. (1989). *Le lycée au jour le jour. Analyse institutionnelle*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Hess, R. et Weigand, G. (1994). *La relation pédagogique*. Paris : Armand Colin.
- Hess, R. (1998). *La pratique du journal. L'enquête au quotidien*. Paris : Anthropos.
- Hess, R. et Weigand, G. (1994). *La Relation pédagogique*. Paris : Armand Colin.
- Hewitt, J., Brett, C., Scardamalia, M. et al. (1995). *Schools for Thought. Transforming classrooms into Learning Community*. Communication lors d'un symposium à San Francisco. [En ligne]. Disponible : http://csile.oise.utoronto.ca/abstracts/kn_build/.
- Hickey, T. D. (1997). Motivation and Contemporary Socio-Constructivist Instructional Perspectives. *Educational Psychologist*, 32(3), 175-193. Lawrence Erlbaum Associates.
- Holec, H. (1990). "Autonomie et apprentissage autodirigé. Quelques sujets de réflexion" *Les auto-apprentissages*. Actes des 6èmes rencontres de l'ASDIFLE (Association des Didacticiens de Français Langue Etrangère): Paris.
- Honey, H., McMillan K., Carrigg G. (1999) The Secretary's conference on Educationnal Technology. *Perspectives on Technology and Education Research : Lesson from the Past and the Present*. Du Center of Children and Technology. [En ligne]. Disponible : <http://www.ed.gov/Technology/TechConf/1999/whitepapers/paper1.html>.
- Hooper, S., et Rieber, L.P. (1995). Teaching with technology. In A. C. Ornstein (Ed.), *Teaching: Theory into practice*, 154-170. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Jarry, P. (date inconnue). *Langages de l'ingénieur et langage de la science*. [En ligne]. Disponible : http://www.u-grenoble3.fr/langages_scientifiques/articles/langages-ingenieur.html
- Kolb, D. A. (1984) . *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice Hall
- Klemm, W. R. (1994). Using a formal collaborative learning paradigm for veterinary medical education. *J. Vet. Med. Ed.* 21, 2-6. [En ligne]. Disponible : <http://www.usq.edu.au/electpub/e-jist/vol1no2/article1.htm> .
- Laffite, R. (1985). *Une journée dans une classe coopérative*. Paris : Syros.
- Lapassade, G. (1998). *Microsociologie de la vie scolaire*. Paris : Économica.
- Laplantine, F. (1996). *La description ethnographique*. Paris : Nathan.
- Larochelle, M. et Désautels, J. (1992). *Autour de l'idée de science. Itinéraires cognitifs d'étudiants et d'étudiantes*. Ste-Foy : Les Presses de l'Université Laval. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Latour, B. (1995). *La Science en action*, Paris, Gallimard, coll. "FolioEssais" (1re édition française: La Découverte, 1989; 1re édition américaine: 1987).

- Lave, J., et Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lawrence, E. (1998). *Réflexion sur la transformation d'une organisation gouvernementale en organisation axée sur l'apprentissage*. Document HTML sur le site de la Commission de la fonction publique du Canada. Direction de la recherche. Direction générale des politiques, de la recherche et des communications. Commission de la fonction publique. [En ligne]. Disponible : http://www.psc-cfp.gc.ca/prcb/rd/pdr/docs/lrn_orgf.htm.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : les Éditions d'organisation.
- Le Moigne, J.L. (1983). *La théorie du système général, Théorie de la modélisation*. Paris: Presses Universitaires de France, deuxième édition. "Col. Systèmes-Décisions".
- Le Moigne et al. (1998). *Savons-nous délibérer en démocratie dans l'entreprise et dans la cité? Synthèse de la conférence organisée en partenariat entre le programme européen Modélisation de la complexité, le futuroscope de Poitiers et l'institut de management*. [En ligne]. Disponible : <http://im.edfgdf.fr/im/html/fr/conf1.htm#tagD>.
- Lehraus, K. (1998 b). Travailler en équipe dans la classe. Dans *Éducateur*, (10) 8-10
- Lerbet-Sereni, F. (non daté). *La relation pédagogique : éclairage systémique et travail des paradoxes*. [En ligne]. Disponible : <http://www.mcxapc.org/ateliers/6/doc1.htm>.
- Lerbet-Sereni, F. (1998). *Relation et éthique de la responsabilité*. [En ligne]. Disponible : <http://www.mcxapc.org/ateliers/10/lerbet1.htm>
- Levine, and S. D. Teasley (Eds.). *Perspectives on socially shared cognition*, Washington, DC: American Psychological Association.
- Lévy, P. (1990). *Les technologies de l'intelligence, l'avenir de la pensée à l'ère informatique*. Paris : La découverte.
- Lévy, P. (1994). *Pour une intelligence collective, pour une anthropologie du cyberspace*. Paris : La Découverte.
- Lévy, P. (1996). *Qu'est-ce que le virtuel ?* Paris : La Découverte.
- Lévy, P. (1997). *Cyberculture. Rapport au Conseil de l'Europe*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Lipman, M. (1995). *À l'école de la pensée*. Traduction de *Thinking in Education* par Nicole Decostre. Bruxelles: De Boeck.
- Lourau, R. (1970). *L'analyse institutionnelle*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Lynch, M. et Jordan, K. (non daté). *L'affaire Williams : un exercice de sociologie de la connaissance*. Document PDF [En ligne]. Disponible : <http://www.enssib.fr/reseaux-cnet/71/sommaire71.html>.
- Marchive, A. (1996). S'entraider ou travailler seul : qu'en pensent les élèves ? *Les Sciences de l'éducation*, 29(3), 5-23.
- Martinot, D. (1995). *Le Soi. Les approches psychosociales*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Marty, R. (non daté). *Flots de signes sur un réseau*. Communication présentée au Premier Congrès

- Marty, R. (non daté). *Flots de signes sur un réseau*. Communication présentée au Premier Congrès Européen de Sciences Cognitives ECCS'95, Saint Malo. [En ligne]. Disponible : http://www.univ-perp.fr/web/RCH/LSH/SEMIOTICS/MARTY/flots_de_signes.htm.
- Marty, R. et Xech, J. (septembre 1997). *Vers un management assisté par réseau*. Grenoble. [En ligne]. Disponible : <http://www.fr.iucr.org/eunis/congres/papers/022808.html>.
- Maulini, O. Page (août 1998). *Apprendre à questionner. Le citoyen, le savoir et l'école en cyberdémocratie*. Texte d'une conférence prononcée dans le cadre du Congrès organisé par le Département de l'Instruction et de la culture du canton du Tessin : Le attese del 2000 nei confronti della scuola. Lugano. [En ligne]. Disponible : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/cyberdemocratie.html#mystere>.
- Méda, D. (1995). *Le travail. Une valeur en voie de disparition*. Paris : Aubier. "coll. Alto".
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer: éthique et pédagogie*. Paris : ESF.
- Meirieu, P. et Tardif, J. (mars-avril 1996). Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances, dans *Vie pédagogique*, 98.
- Miège B. (1995). *La pensée communicationnelle*. Collection "La communication en plus". Grenoble : PUG. [En ligne]. Disponible : <http://www.enssib.fr/reseaux-cnet/71/lect71.html#miege>.
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Mintzberg, H. (1990). *Le management : voyage au centre des organisations*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Mintzberg, H. (1994). *Grandeur et décadence de la planification stratégique*. Paris : Dunod.
- Monteil, J.M. (1993). *Soi et le contexte : constructions autobiographiques, insertions sociales et performances cognitives*. Paris : A. Colin
- Morin, E. (1991). *Les idées, leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (1994). *La complexité humaine*. Paris : Flammarion.
- Morin, E. (1995). "Vers un nouveau paradigme". *Sciences humaines*, 47. Février 95, p 20-23.
- Moscovici, S. (1994). Influences conscientes et influences inconscientes, Moscovici S. (dir.), *Psychologie sociale des relations à autrui*. Paris : Nathan, p. 141-160.
- Moyne, A. (1977). L'angoisse et l'enseignement. *Cahiers pédagogiques*, 156, 25-29.
- Nastasi, B.K. Clements, D.H. (1992). Social-cognitive behaviors and higher-order thinking in educational computer environment. *Learning and Instruction*, 2, 215-238.
- Nédoncelle, M.-G. (1974). *La réciprocité des consciences*. Aubier.
- Ormrod, J.E. (1995). *Educational psychology: Principles and applications*. Englewood Cliffs, NJ : Merrill.
- Parrochia, D. (1993). *Philosophie des réseaux*. PUF
- Perrenoud, P. (non daté). *Gérer la progression des apprentissages. Voyage autour des compétences (2)*. [En ligne]. Disponible : <http://agora.unige.ch/ctie/educateur/pere3.htm>.

- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1997). *De nouvelles compétences professionnelles pour enseigner à l'école primaire*. [En ligne]. Disponible : <http://agora.unige.ch/ctie/educateur/perrint.htm> et <http://www.offratel.nc/magui/ORGANSR.htm>
- Petit, J.-L. (1996). *Solipsisme et intersubjectivité. Quinze leçons sur Husserl et Wittgenstein*. Paris : Éditions du Cerf.
- Piette, A. (1996). *Ethnographie de l'action. L'observation des détails*. Paris : Métailié.
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec
- Pouillon, J. (1992). *Temps et roman*. Paris : Gallimard, première édition 1946.
- Poulet, Y. (non daté). *Libertés et société de l'information : le droit de participer à la société de l'information et le droit de s'en exclure*. Document PDF. [En ligne]. Disponible : <http://www.droit.fundp.ac.be/dgtic/ubiquite/ubnum1.htm>.
- Proulx, S. (non daté). *La construction sociale des objets informationnels : matériaux pour une ethnographie des usages*. [En ligne]. Disponible : <http://barthes.cns.fr/atelier/actucl/proulx2000.html>.
- Puimatto, G. (1995). *Multimédia, enseignement, formation et téléformation*. CNDP Publication du Québec.
- Pressley, M. et McCormick, C. (1995). *Advanced Educational Psychology for Educators, Researchers, and Policymakers*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Reuchlin, M. (1997). *La psychologie différentielle* (nouvelle édition). Paris: PUF.
- Ramonet, I. (1996). *Le monde et l'extase. Le Monde diplomatique*. [En ligne]. Disponible : <http://www.monde-diplomatique.fr/1996/05/RAMONET/2744.html>.
- Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum. (Juin 1997). *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès*. Québec.
- Resnick, L. B. (1989, February). Learning in school and out. *Educational Researcher*, 5 - 8.
- Resnick, L. B. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16, 13-20.
- Resnick, L. B. (1991). Shared cognition: Thinking as social practice. Dans L. B. Resnick, J. M. Riel, M. (1994). Educational change in a technology-rich environment. *Journal of Research on Computing in Education*, 26(4), 452-474.
- Rheingold, H. (1995). *Les communautés virtuelles - Autoroutes de l'information . pour le meilleur et pour le pire ?* Collection : "Mutations technologiques", Addison Wesley, France.
- Robitaille J, Lafleur, M. et Archer, A. (1998). *Quelle éducation pour demain ? Réflexion sur le développement durable et l'éducation pour un avenir viable*. Colloque ERE Éducation, Québec (Québec) Canada. [En ligne]. Disponible : <http://www.ec.gc.ca/ccs/education/Papers/robitail.htm>.

- Rogoff, B., Lave, J. (1984). *Everyday cognition: Its development in social context*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Roschelle, J. (1992). Learning by collaborating: Convergent conceptual change. *The Journal of the Learning Sciences*, 2, 235-276.
- Roschelle, J. et Teasley, S. D. (1995). *The construction of Shared Knowledge in Collaborative Problem Solving in Computer Supported Collaborative Learning*. Berlin Heidelberg New York: Springer-Verlag.
- Sabelli, F. (1993). *Recherche anthropologique et développement*. Neuchâtel : Éditions de l'institut d'ethnologie; Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Sainsaulieu, R. (1985). La régulation culturelle des ensembles organisés. *Connexions*, 45, 109-122.
- Sainsaulieu R., Segrestin R. (1986). Vers une théorie sociologique de l'entreprise. *Sociologie du travail*, XXVIII(3), 335-352.
- Sanders, L. (1992). *Système de villes et synergetique*. Paris : Anthropos.
- Scardamalia, M. et Bereiter, C. (1994b). Computer support for knowledge-building communities. *The Journal of the Learning Sciences*, 3(3), 265-283.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). An architecture for collaborative knowledge building. *Les communautés d'apprentissage*. [En ligne]. Disponible : <http://www.fsc.ulaval.ca/fac/tact/fr/html/prj-7.1/commune0.html>
- Sénat (Juin 1999). *Rapport final sur la cohésion sociale. Le comité sénatorial permanent des affaires sociales des sciences et de la technologie*. Ottawa.. [En ligne]. Disponible : <http://www.parl.gc.ca/36/1/parlbus/commbus/senate/Com-f/SOCI-F/rcp-f/rcpfinalejui99partic1-f.htm>
- Senge, P. (1994). *La cinquième discipline. L'art et la manière des organisations qui apprennent*. Paris. Première édition 1991.
- Sergiovanni, T. (1992). *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*. Jossey-Bass.
- Tardif, J. (1996). Conférence d'ouverture du 14^{ème} colloque de l'AQUOPS. *Une condition incontournable aux promesses des NTIC en apprentissage : une pédagogie rigoureuse*.
- Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?* Paris : ESF.
- Teitelbaum, K. et Britzman, D. P. (1991). Reading and Doing Ethnography: Teacher Education and Reflective Practice. Dans B.R. Tabachnick et K.M. Zeichner *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. Bristol, PA : Falmer Press.
- Touraine, A. (1974), *Pour la sociologie*. Paris : Seuil.
- Touraine, A. (1994). *Qu'est-ce que la démocratie ?* Paris : Fayard.
- Touraine, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble ? Égaux et différents*. Paris : Fayard.

- Touraine, A. (1998). *Société politique, démocratie et responsabilité de l'individu. Séminaire La mondialisation et l'identité culturelle*. Rabat. [En ligne]. Disponible : <http://www.globalprogress.org/frances/seminarios/touraine.html>.
- Trégouet, R. (1998). *Rapport sur les NTIC. La pyramide des Pouvoirs et les réseaux de Savoirs*. [En ligne]. Disponible : <http://www.tregouet.org/senat/ntic/original/Tome1-Title.html>.
- Valade, B. (1996). *Introduction aux sciences sociales*. PUF : Paris. Collection "Premier cycle".
- Vellas, E. (1996). Donner du sens aux savoirs à l'école : pas si simple !, dans *Groupe français d'éducation nouvelle, Construire ses savoirs, Construire sa citoyenneté. De l'école à la cité*. Lyon: Chronique sociale. P12-26.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. ESF : Paris.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Montréal : ERPI.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA : Harvard Press.
- Watzlavick, P., Beavin, J.H. et Jackson, D.D. (1967). *Pragmatics of Human Communication*. W.W. Norton dans Co.
- Watzlavick, P. (1981). *L'invention de la réalité*. Traduction 1988. Paris : Seuil.
- Weber, M. (1971). *Économie et société*. Paris : Plon.
- Wenglinsky (1998). *Does it Compute ? The Relationship Between Educational Technology and Student Achievement in Mathematics*. [En ligne]. Disponible : <http://www.ets.org/research/pic/dic/techtoc.html>.
- Wieviorka, M., Moscovici, S et al. (1998). *Raison et conviction l'engagement*. Paris : Textuel.
- Young, M., Nastasi, B., Braunhardt, L. (1996). Implementing Jasper Immersion: A Case of Conceptual Change. Dans B. Wilson (Ed.), *Constructivist learning environments : Case studies in instructional design* 121-133. New Jersey : Educational Technology Publications.