



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

INTERVENTIONS : PROGRAMMES, MODELES ET ROLES

Volume 2, numéro 1

2015

LA COMMUNICATION PÉDAGOGIQUE DANS UNE COMMUNAUTÉ D'APPRENANTS EN RÉSEAU : RÉCIT DE PRATIQUE**

LOUISE MENARD, ÉCOLE SECONDAIRE LES COMPAGNONS-DE-CARTIER, CANADA

THÉRÈSE LAFERRIÈRE, UNIVERSITÉ LAVAL, CANADA¹

Résumé

En suivant la méthode du récit de pratique, une enseignante raconte la communication pédagogique qui a été établie dans une classe d'élèves québécois de 13-14 ans équipés d'ordinateurs portatifs branchés en réseau. L'orientation générale de la communication pédagogique développée par l'enseignante visait à installer et à maintenir une communauté d'apprenants susceptible de connaître des moments de coélaboration de connaissances. L'universitaire qui l'a accompagnée a été témoin de son intervention pédagogique et toutes deux ont entretenu un dialogue progressif sur cette même pratique ainsi que sur ses fondements théoriques. Le nouvel environnement d'apprentissage créé, tout comme les nouveaux rôles observés, constitue les résultats de cette recherche-action réalisée en collaboration.

Mot-cléf : communication pédagogique, communauté d'apprenants en réseau, intervention pédagogique, dialogue progressif, environnement d'apprentissage

¹ Adresse de contact : Therese.Laferriere@fse.ulaval.ca

**Pour citer cet article :

Ménard, L. et Laferrière, T. (2015). La communication pédagogique dans une communauté d'apprenants en réseau : récit de pratique. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 2(2), 123-136.

1. INTRODUCTION

Les défis à relever dans un environnement d'apprentissage formel intégrant les nouvelles technologies sont de taille pour qui veut tirer avantage des nouveaux outils disponibles pour pratiquer une pédagogie inspirée des perspectives actuelles sur la cognition. Au premier plan, nous situons les élèves et l'environnement qu'ils côtoient quotidiennement, ainsi que les nouveaux rôles de l'enseignant² dans une communauté naissante et évolutive. Nous posons les orientations de la communication pédagogique afin de fournir un éclairage sur l'interaction dans la communauté. Nous adoptons une vision globale qui n'a d'autres buts que celui de constituer en réseau les ressources humaines et la variété de leurs modes de relations attentionnelles, mnémoniques, expressives et dialogiques. Ainsi, le découpage proposé devra-t-il aider à analyser une communauté dans son mouvement dynamique de coélaboration de connaissances qui se dégagera des activités de construction de connaissances et de coconstruction de sens que cette communauté proposera à ses membres.

2. L'ÉTABLISSEMENT D'UN ENVIRONNEMENT INTERACTIF COMPLEXE

La première orientation donnée à la communication pédagogique est la création d'un environnement riche en interactions sociales afin que chacun de ses principaux éléments constitutifs puisse contribuer à solliciter l'activité cognitive des personnes. L'idée est de mettre en place des situations où celles-ci pourront initier une inscription d'engagement, adapter un questionnement de proximité, goûter au pouvoir des expressions et des conjonctions innovantes, exercer une liberté humaniste et déclencher un plaisir partagé.

Dans notre cas aux tendances fortement inspirées du cognitivisme, du socioconstructivisme et du constructivisme, l'enseignant va établir dans sa communication pédagogique des contextes collaboratifs dans lesquels, par la nature du programme d'études et de ses appuis théoriques, surgira indubitablement un besoin pour l'élève d'interagir et de réfléchir.

Cela suppose que l'enseignant et les élèves entre eux interagissent et réfléchissent quotidiennement en contexte pour scruter les savoirs, systématiser de nouvelles connaissances, muter leur compréhension et élever leur savoir à un plus haut niveau. L'enseignant entend alors retracer l'activité cognitive qui marque différemment son empreinte dans les limites des représentations qu'un groupe a en cours de coconstruction de connaissances, voire de compétences. L'environnement d'apprentissage proposé est structuré dans un espace comportant différents contextes collaboratifs organisés et interreliés par les humains qui les développent et auxquels ils réfléchissent.

3. LA COMMUNAUTÉ ET SES INTELLIGENCES

La gestion de la classe évolue : l'enseignant et les élèves sont en mesure de s'ouvrir à des idées différentes au regard de la participation, de la diversité, des variations, de la réflexion et de la possibilité d'élever le savoir collectif quand sont mises à profit des intelligences multiples (Gardner, 1983) qui se valorisent mutuellement.

². Le présent article est un récit de pratique théorisé (voir Desgagné, 2005). Le fait que la première auteure assumait un double rôle, celui d'enseignante d'école secondaire et celui de chercheuse, donne au texte un caractère inédit. De plus, la collaboration entre chercheurs universitaires et praticiens sur le terrain que présente Desgagné a pris la forme de dialogues tout au long de la démarche de recherche. Ces dialogues ont eu pour effet de faciliter chez la première auteure la double prise de rôle.

L'intention pédagogique de l'enseignant est de créer des activités reliées à des démarches de pensée diversifiées et variées. En effet, pour apprendre il faut partager et pouvoir ancrer ce partage dans un fonds commun de connaissances. Ici, l'intervention de l'enseignant permettra de rapprocher les points de vue et de créer les points d'ancrage nécessaires à la naissance de la communauté.

Pour définir les possibilités réelles de partage au sein d'un groupe, il est plus judicieux de s'intéresser à l'activité cognitive que l'élève est capable de mobiliser sur les connaissances et les compétences qui le caractérisent. Par activité cognitive, nous désignons non seulement les idées descriptives, justificatives, narratives ou historiques dont dispose l'élève, mais aussi sa réponse aux échafaudages qui lui sont fournis par le contexte dans lequel il se trouve et qu'il pourra mobiliser pour se représenter l'idée soutenant la tâche à accomplir ou déjà accomplie.

En référence aux modèles de la psychologie cognitive, l'enseignant différencie dans la démarche de l'élève les pensées qui concernent les connaissances déclaratives, le *savoir que* et celles qui se rattachent aux connaissances procédurales, le *savoir comment*. Les connaissances conditionnelles constituent le temps de l'activité où l'élève adapte son activité cognitive à un nouveau contexte. L'intention pédagogique générale est de trois ordres : sensibiliser à une démarche particulière et démontrer la variété des façons de procéder; promouvoir le dialogue entre les démarches d'un élève et entre ses démarches et celles de ses pairs et ainsi faire de la classe un lieu de réflexion collective en organisant des temps d'échanges et des dispositifs communs; valoriser les gestes en matière d'apprentissage en réfléchissant les regroupements de l'information et en orientant les démarches vers une action de responsabilité collective.

Dans ce cadre métacognitif de la connaissance, l'élève se figure des processus par lesquels il apprend. Il est encouragé à analyser de façon critique les caractéristiques de sa démarche d'acquisition de connaissances en regard des plans d'action poursuivis et à adapter des stratégies à son nouveau contexte de réflexion. L'aide à fournir au plan métacognitif consiste en quelque sorte à pousser l'apprenant à garder les traces (l'historique) de sa démarche, dont il pourra effectuer une analyse et à propos de laquelle il pourra soumettre des idées d'éclaircissement, de modifications, d'avantages ou de gains possibles, de limites ou d'inconvénients, de précautions nécessaires, de projet(s) futur(s).

Dans la conception du développement de Bruner (1983), l'élève se représente sa compétence lorsqu'il peut extraire d'une activité cognitive des éléments pour marquer son engagement à percevoir, à construire du sens, à porter un jugement critique, à mettre à profit et à acquérir de nouvelles connaissances, à réfléchir à l'efficacité des stratégies. Dans ce contexte, l'élève peut s'engager à partager ses conceptions sur les contenus et les notions, sur l'organisation des activités proposées, sur la qualité du travail en équipe, sur les usages possibles et réels des outils informatiques et de la technologie en réseau. En ce sens, les programmes d'études servent alors l'organisation du mouvement collectif et la conduite des apprentissages. L'enseignant devra privilégier les contenus qu'il juge essentiels au développement de la compétence par l'élève et ses interprétations seront *éprouvées* en cours d'année.

3.1. La communauté et ses dispositifs d'aide à la communication

Un dispositif d'aide à la communication consiste en la création d'un lieu virtuel dans lequel les élèves disposent d'un certain nombre de renseignements susceptibles de favoriser la réflexion et la mise en commun des idées qu'ils ont sur le problème à explorer, ainsi que la satisfaction qu'ils peuvent tirer du processus

proposé. Dans ce cas, d'une part, les opérations contrôlées par l'élève sont assez nombreuses pour que les effets non contrôlés restent dans des limites tolérables et, d'autre part, le processus reste ouvert à la prise en compte de nouvelles procédures, pas forcément anticipées à un instant donné, mais qui peuvent prendre de l'importance selon les changements futurs. Dans ce lieu virtuel, la planification des contenus est élaborée selon un modèle de séquence des activités, non pas pour les couler dans un moule rigide, mais pour les hiérarchiser, en optimiser les enchaînements et tracer une ligne de conduite pour le groupe et tous ses membres. En outre, la planification leur permet d'anticiper les événements.

L'ordinateur apporte également un autre dispositif d'aide grâce à l'usage de certains logiciels aptes à conserver dans la transparence (mémorisation) la démarche cognitive de l'élève, ou du moins ses traces, dans sa tentative d'interagir avec l'environnement pour acquérir et approfondir ses connaissances. Dans la mesure où les opérations des acteurs mobilisent les composantes cognitives, affectives, sociales, technologiques et métacognitives, il s'agit de garantir une contrainte d'interactions et une réflexion sur les démarches. Toute situation nouvelle présente des analogies avec des circonstances déjà vécues et le rappel des expériences passées constitue une aide très efficace pour résoudre les problèmes du moment.

Encore faut-il savoir profiter des expériences collectives et non seulement de celles d'une seule personne ou d'une seule expérience à un moment donné. Pour cela, il faut collecter les informations dans une perspective historique, les recueillir méthodiquement et les organiser sous des formes cohérentes de raisonnement. Par exemple, au lieu de rester dans la tête de l'élève et risquer les représentations erronées, les documents écrits sont soigneusement enregistrés et communiqués en fonction de buts fixés et des intentions.

Le troisième dispositif, bien qu'il puisse recourir à des outils informatisés, exige des aptitudes spécifiquement humaines telles que l'intelligence et sa créativité, la prise de décisions et le soutien mutuel. Quel que soit le degré de perfectionnement de la machine, le processus ne donnera pleine satisfaction que si les élèves s'entendent entre eux et s'ils sont motivés par un désir commun de bien travailler. Cela implique que soit mis en place un dispositif d'animation approprié. On constate que la qualité du travail s'améliore à la suite d'interventions visant à développer un bon esprit d'équipe parmi les élèves. Les composantes de l'animation nécessitent des interventions de soutien variées : dépannage pour l'ordinateur, formation entre les élèves, pairs-aidant reconnus, aides spontanées, échanges réguliers, échafaudages. Un processus efficace doit donc prendre en compte ce soutien, sous ses différents aspects, comme une partie intégrante de son déroulement et non comme un phénomène accessoire.

L'aide à la communication permet à l'élève de justifier et de prévoir les effets de son action. L'approche réflexive de Schön (1983), appliquée en contexte scolaire avec des jeunes, exige, comme dans le cas d'adultes, une réflexion en cours d'action et sur l'action et elle demeure le cœur du processus. En fin de compte, ce processus est une démarche à suivre pour étudier et améliorer des stratégies et pour transformer des savoirs. La démarche d'aide à la communication consiste à se rapprocher autant que possible des processus réflexifs et du travail de qualité, en passant par une série d'adaptations progressives.

3.2. La coconstruction des connaissances fondée sur une attitude démocratique

L'attitude démocratique est la deuxième orientation donnée à la communication pédagogique. Elle est en continuité directe avec les activités conduites dans l'espace de coconstruction, où les contributions s'articulent autour de la démarche de la pensée à travers la gestion de projet. Le partage des connaissances, tout comme

la coopération dans le cadre d'un travail mené en commun, tire une grande partie de son intérêt de la confrontation des idées dont l'état diffère par rapport à l'environnement observé. En raison de notre posture communicationnelle, nous appréhendons les activités sous l'angle des contenus : elles sont aussi les espaces de la construction mutuelle d'un projet commun, dans lesquels l'intention de l'enseignant croise celle de l'élève, et l'intention d'un élève croise celle d'un autre élève. Ainsi, pour que le partage ait effectivement lieu, il convient que cette diversité soit et demeure compatible avec les possibilités de développement du groupe-classe.

En reprenant la différenciation proposée par Vygotsky (Rieber et Carton, 1987) entre les connaissances maîtrisées par l'individu et la zone de développement de proximité, l'enseignant rassemble la diversité (de personnes, d'idées et d'actions) qui permet à un groupe de construire de nouvelles représentations par l'existence de zones de *perception* entre les connaissances retenues et la zone de développement qui caractérise celles qu'on laisse de côté. Si toutes les connaissances sont caractérisées par le même noyau d'idées, il y a peu de chance que des progrès significatifs puissent avoir lieu si ce n'est par l'introduction de nouveaux éléments qui prendront en charge l'étaiyage, c'est-à-dire le soutien qui va guider l'acte d'incorporer les idées nouvelles dans le noyau de connaissances qui caractérise un groupe.

L'attitude démocratique place la personne humaine porteuse d'identité citoyenne au centre de l'ensemble des activités d'étaiyage qui prennent forme dans l'espace public partagé. C'est donc à travers une conception de développement de proximité que l'enseignant adopte une approche démocratique pour sa gestion de classe. Cette attitude démocratique favorise la formulation d'intentions de partage d'une problématique portant tout à la fois sur le cognitif, le social et le bagage conversationnel minimum pour la poursuivre³. La matérialisation du cheminement des connaissances dans une collectivité permettra aux élèves d'avoir une représentation des apprentissages du *groupe*, puis de se sentir coresponsables de son développement. Chacun a bien *sa petite idée* sur l'orientation à donner sur ce qui transparait dans le contexte ! En voici une illustration (voir les vignettes 1 et 2) :

VIGNETTE 1

Ce n'est qu'à la fin du travail de coconstruction qu'il est possible d'**établir des liens entre les arguments et les positions avancées** en tenant compte, bien sûr, de **ce qui a été accompli par les autres membres de la communauté**. Rendus à cette étape seulement, les apprenants peuvent **formuler des questions plus complexes** qui synthétisent les propos tenus lors du travail de coélaboration des connaissances. Ici, J. Arsenault (dans son analyse-synthèse) apprécie les avancées du savoir collectif à propos du territoire agricole.

Les avancées du savoir collectif à propos du territoire agricole

Par J. Arsenault, élève de troisième secondaire PROTIC, février 2003

³. L'interaction en face à face est importante à cette fin, mais l'interaction asynchrone l'est aussi. Pour cela, l'outil technologique utilisé par les membres de la communauté est le Knowledge Forum (version client ou version Web). L'espace virtuel dans lequel une idée est déposée afin d'être rendue accessible à d'autres membres de la communauté se nomme une perspective et elle est définie par les participants en fonction de l'objet d'investigation qui les réunit.

Titre de la note/nom	Problème	Échafaudage	Activités	Caractéristiques
Division des terres : pourquoi ? François V.	Division des terres	« J'ajoute un fait nouveau. » « J'approfondis une idée. » « Je voudrais te signaler que... »	Décoder des paysages du territoire agricole	Informations sur les rangs et les cantons
Les cantons de l'est et de l'ouest Marie-Andrée	Division des terres Type d'agriculture	« J'énonce ma théorie. »	Décoder des paysages du territoire agricole	Explication des cantons de dimensions différentes
Climat vs récoltes au Canada Antoine	Type d'agriculture	« J'approfondis une idée. »	Décoder des paysages du territoire agricole	Influence du climat sur l'agriculture
Pourquoi les jeunes partent à la campagne Gilbert	Exode rural	« J'énonce ma théorie. »	Mettre en relation différentes échelles géographiques	Le rôle de la machinerie dans l'exode rural
Type d'agriculture François V.	Type d'agriculture	« J'ajoute un fait nouveau. »	Saisir le sens des actions humaines sur le territoire agricole	Énumération et définition de différents types d'agriculture

Les notes de François V., de Marie-Andrée et d'Antoine, qui ont participé à l'élaboration des notes sur les cantons avec des échafaudages comme *j'énonce ma théorie* et *j'approfondis une idée* font beaucoup avancer le savoir en traitant de différents contenus qui expliquent et précisent des informations. Cela permet d'explorer en profondeur un sujet tout en adoptant des points de vue différents.

Dans le temps, on divisait les terres en rangs ou en cantons. Les rangs permettaient très souvent à tous les agriculteurs de pouvoir avoir de l'eau sur leur terre. Les Français divisaient leurs champs de cette façon. Les rangs sont de forme rectangulaire. Les cantons quant à eux sont de forme carrée. À cause de ce principe anglais, plusieurs agriculteurs n'ont pas nécessairement un cours d'eau qui rejoint leur territoire. — François V.

Je me suis demandé si les rangs français avaient pour avantage de faire passer un cours d'eau chez chaque propriétaire, quels étaient les avantages des cantons anglais, car il devait bien y en avoir. — Marie-Andrée

Dans ces exemples, on peut voir l'évolution des informations et le trajet qui a été fait par les différents membres de la collectivité pour approfondir un sujet et développer des capacités telles que : *décoder le paysage agricole, saisir le sens des actions humaines sur le territoire agricole* et même, jusqu'à une certaine limite, *mettre en relation différentes échelles géographiques*. Ajouter des cartes ou organiser les informations de façon plus cohérente pourrait grandement aider à la compréhension et donc, à l'élaboration des connaissances par d'autres collaborateurs. Dans ce même exemple de la suite de notes sur les cantons, on pourrait montrer des cartes qui illustrent la conservation des lots carrés et des cantons ou bien les routes séparant ce qui fut des rangs. Pour ce qui est des critères de la compétence, on peut remarquer que l'utilisation des cartes est beaucoup trop restreinte, qu'il faudrait l'exploiter bien davantage pour communiquer plus aisément. Les échelles géographiques, par exemple, pourraient montrer un sujet sous ses dimensions sociales, économiques, historiques. D'ailleurs, Antoine nous en fournit un exemple dans sa note sur les cantons en expliquant leur implantation sous le régime britannique (voir la deuxième vignette).

VIGNETTE 2

À la suite de la réponse à la question *Y a-t-il un élément qui t'a particulièrement motivé dans ce projet?*, on constate **que le questionnement de l'élève** lui donne la possibilité de s'intéresser vraiment au sujet, et ce, même si la problématique de départ est commune à toute la communauté.

C'est qu'on avait un libre choix. On avait un thème, qui était l'industrie agroalimentaire, mais l'industrie agroalimentaire c'est un sujet qui est vaste, donc on pouvait traiter plusieurs choses et selon nos intérêts.

Lorsque l'**accent est mis sur ce qui intrigue les membres plutôt que sur une tâche à accomplir**, les apprenants sont davantage poussés à se questionner et ainsi à explorer. Le retour réflexif que J. Veillette fait sur son travail collaboratif sur le *Knowledge Forum* nous démontre bien ce principe de coconstruction :

3.3. La communauté et ses moments de coélaboration de connaissances

Bereiter et Scardamalia (1993) ont mis en avant l'épistémologie de la coélaboration de connaissances (*Knowledge building*) et soutiennent que toute idée peut être améliorée si elle met en scène un ensemble de significations pertinentes dans une communauté (d'apprenants ou de recherche) :

- Une idée doit être accessible pour être étudiée, analysée, approfondie et partagée;
- Une idée se construit en s'échafaudant sur les autres idées;
- Une idée en chantier vaut mille mots;
- Une idée doit être évaluée en fonction des sens et des significations qu'elle génère pour soi et pour autrui;

- Les idées réseautées sont exportables à d'autres contextes d'apprentissage et de travail sans pour autant qu'elles interviennent directement dans le processus de construction d'autres communautés.

Dans un tel contexte de partage d'idées lors de questionnements authentiques, l'élève est libre du choix d'ouvrir aux autres un élément du problème pour y développer une idée. Le contexte l'encourage à organiser, à sélectionner et à intégrer les arguments descriptifs, justificatifs, narratifs ou historiques nécessaires à la communication de son idée. Il n'applique pas en toute circonstance la même méthode, la même solution, mais il sait la moduler en fonction des situations (voir la vignette 3).

VIGNETTE 3

Une élève a imaginé une stratégie permettant d'aider ses coéquipiers à construire davantage dans leur perspective du Knowledge Forum portant sur l'industrie agroalimentaire. En écrivant une note dans laquelle elle **alimente le processus de coélaboration des connaissances** en poussant l'**approfondissement des connaissances déjà maîtrisées**, elle aide les membres de sa communauté à **prendre en charge leur compréhension**.

Les membres de mon équipe ont commencé à écrire ce qu'ils savaient et à répondre aux questions, à dire ce qu'ils pensaient, donc cela a commencé à plus se développer .

	Élaboration dans la perspective à partir de la note
NOTE	

Les élèves compétents s'engagent dans une analyse réflexive sur leurs actions et sur celles d'autrui : cela leur permet de faire face de différentes façons à des situations non familières ou problématiques. Les caractéristiques de la compétence à faire des choix et de nouveaux assemblages avec les objets cognitifs partagés dans l'activité de coconstruction de connaissances pourraient s'exprimer ainsi :

- La compétence s'exerce en mettant en jeu les connaissances les plus significatives sur une situation complexe, qui comprend de l'information essentielle et de l'information parasite;
- La compétence est une activité complexe nécessitant l'intégration et non la juxtaposition des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être appris antérieurement;
- La situation d'intégration choisie est la plus proche possible des situations auxquelles seront confrontés les élèves lorsqu'ils devront montrer leurs compétences;
- La compétence est orientée vers le développement de l'autonomie en situation *réelle*, dans le sens de *conforme à l'idée qu'on s'en fait*.

Le développement de l'autonomie en situation *réelle* réclame que l'enseignant soit un guide. Ce dernier pose les éléments d'échafaudage essentiels afin de solliciter fortement les idées, répétons-le, descriptives, justificatives, narratives et historiques, que les élèves développent en partant de leurs connaissances déjà acquises individuellement et collectivement. Le modèle traditionnel selon lequel *les enseignants enseignent, les élèves apprennent* est transformé de fond en comble... La hiérarchie fondée sur les connaissances est abolie et l'on souligne plutôt la valeur de l'apport des idées de chacun et des rapports qui donnent sens et direction au savoir intégré. Dans une telle perspective, la notion de *gestion de classe* est abordée de manière positive en tenant compte des idées que *l'on a sur* ou l'intention préexistante à la conception. Qu'elles soient déclaratives, procédurales ou conditionnelles, les idées reposent sur des connaissances. Ces idées sont reconnues par la communauté comme des informations pouvant satisfaire l'activité de co-construction que la communauté se reconnaît. Pour atteindre un certain niveau de maturité, une analyse réflexive est exposée à un contexte participatif riche en interactions (voir la vignette 4).

VIGNETTE 4

En se fixant des **buts d'apprentissage individuels** encore plus poussés et en **intégrant leurs tâches aux buts de la communauté**, les participants montrent leur **intérêt pour l'avancement du savoir** de cette dernière et réalisent la création d'une **intelligence dite collective**. Ici, les objectifs individuels fixés lors d'un deuxième projet (toujours effectué avec le *Knowledge Forum* comme support) démontrent que l'avancement de la communauté s'est fait à la suite d'une première expérience avec le même logiciel de coconstruction de connaissances.

Emmanuel : *Mon premier objectif était d'ordre méthodologique, parce que, comme je l'avais dit précédemment, la perspective du dernier projet que nous avons fait était mélangée, ce n'était pas clair, on ne comprenait rien, alors là je voulais comprendre, je voulais être organisé dans mon travail.*

Ian : *Moi, c'était de mieux élaborer à partir des notes des autres. Dans la première utilisation du KF, je faisais mes petites notes à moi et je n'élaborais pas, tandis que, là, j'écrivais une note, on [les autres] élaborait à partir de ma note, et après j'élaborais avec les autres notes qui étaient élaborées, ce que je ne faisais pas lors de la première utilisation du KF.*

Josée : *Moi, dans le premier projet qu'on a fait, je pense que c'était sur l'industrie agroalimentaire, j'utilisais beaucoup les échafaudages comme Formuler un problème. Quand je suis arrivée dans le projet sur la lecture québécoise, je voulais prendre les autres échafaudages qui existaient parce que c'est plus précis. Je ne savais pas trop ce qu'ils voulaient dire au début mais maintenant cela signifie vraiment ce que je suis en train d'écrire, il y a donc vraiment un lien avec ce que j'écris...*

3.4. La communauté et ses idées

L'individualisme fait place au collectivisme. La connaissance prend alors une tout autre allure. Le nouveau type de rapports qui s'établit entre l'enseignant et les élèves et entre les élèves mène à l'établissement d'un développement de proximité et à l'exercice de l'idée au cours même des coconstructions. À travers la variété et la diversité des connaissances déclaratives (*le savoir que*) et des connaissances procédurales (*savoir comment*) une collectivité s'établit en traduisant ainsi une certaine aspiration à une identité sociocognitive.

Les idées constituent une base pour construire notamment des connaissances et concernent le fonctionnement attentionnel, motivationnel et mnésique de l'élève. L'enseignant participe à l'émergence du *lieu* qui réclame les idées pour faire avancer les connaissances de la communauté. L'élève est capable à la fois d'avoir une idée sur ce qui s'est passé en utilisant sa mémoire et d'avoir une idée sur l'événement qui se passe ou sur le problème qui se pose.

Dans les communautés que la première auteure de ce récit de pratique a mises en place, les élèves ont travaillé constamment dans un climat d'apprentissage démocratique qui s'est manifesté sur deux plans :

- organisationnel (formulation et partage d'idées, même si au départ elles étaient embryonnaires);
- relationnel (enchaînement des idées afin d'en dégager des connaissances collectives).

L'attitude démocratique se caractérise par le mouvement collectif où les élèves s'engagent à exercer leur autonomie de pensée en élisant eux-mêmes les *connaissances* vers le haut niveau du savoir. L'enseignant y participe en tant que membre actif, mais non dominant, de cette communauté. L'élève a de fait une compétence sur son *territoire*. Il s'engage alors à présenter verbalement ses idées sur cette compétence ou sur les informations qui en découlent. Il peut exercer son *pouvoir* de citoyen capable non seulement *de voter*, mais également de fournir les raisons de ses choix, d'élaborer un raisonnement. Le phénomène cognitif est matérialisé. Les élèves se reconnaissent en tant que personnes douées d'activités cognitives, aux tâches, aux idées, aux actions et aux expériences variées. L'élève préserve le sentiment de contrôle des événements, un élément central de la motivation scolaire et de l'estime de soi. Il exerce en fait un pouvoir démocratique et raisonné.

4. LA COMMUNAUTÉ D'ÉLABORATION DE CONNAISSANCES (*KNOWLEDGE BUILDING COMMUNITY*) ENGAGÉE DANS UN DIALOGUE CRITIQUE

La troisième orientation donnée à la communication pédagogique est de diriger l'interaction des membres de la communauté vers un dialogue critique axé sur l'organisation de la pensée issue des diverses contributions au discours collectif. Cette organisation de la pensée est alors présentée comme l'élaboration collective de connaissances partant d'un questionnement, donc sur la possibilité de l'élève de questionner les représentations des idées retenues. Plusieurs capacités distinctes sont alors combinées, intégrées en des structures adaptées aux contingences de la situation. L'interaction pose donc le dialogue en tant que partie intégrante de l'activité de connaissance plutôt qu'en termes de conditionnement à une tâche particulière.

Préconiser l'adhésion à une activité cognitive qui aura des impacts sur la collectivité incite les élèves à s'impliquer dans un contexte collaboratif et à y puiser les critères guidant leur démarche. Le mot *démarche* commune veut dire adopter non pas une bonne stratégie que tout le monde approuve, mais bien une conduite qui sollicite la variété et la diversité des idées à propos de l'adaptation anticipée et réelle d'une

stratégie. Elle nécessite donc un bon nombre de participants pour se déployer et atteindre une certaine maturation.

4.1. La communauté travaille les idées de ses membres

Une idée énoncée est accessible dans l'espace et dans le temps. Elle peut être étudiée, analysée, approfondie et partagée publiquement en temps réel. Chaque membre de la communauté est invité à développer l'idée en bâtissant sur une résultante ou un épisode de la construction. Il s'agit de mettre en avant la norme qu'une idée peut toujours évoluer et être représentée au moyen de différents supports (textes, graphiques, schémas, animations numérisées, enregistrements audiovisuels, etc.).

L'idée reflète toujours une pensée appelée à être confrontée à l'expérimentation d'une pratique où les contenus, les processus, les stratégies, les échéanciers, les tâches, les compétences, les acquis et les productions sont continuellement redéfinis en fonction de ce qui peut faire avancer le savoir collectif élaboré au cours du dialogue (face à face et sur le réseau). Une idée se développe entre autres par l'autoévaluation et la révision de sa formulation – sa réécriture dans le Knowledge Forum. Cela signifie qu'on aura soi-même scruté, organisé et apprécié son raisonnement. Cette idée doit avoir du sens pour d'autres membres de la communauté. Il faut s'assurer qu'elle reflète bien notre pensée actuelle, notre théorie courante, voire notre solution. Cette idée est ensuite soumise aux autres (aux pairs) qui vont l'interroger, l'analyser, la critiquer en tout ou en partie, voire la rejeter. Néanmoins, elle viendra se greffer au tissu communautaire et elle est susceptible de devenir une composante importante du savoir communautaire (Scardamalia et Bereiter, 2000)⁴.

4.2. La communauté valorise son savoir

L'une des caractéristiques fondamentales de la communication pédagogique de l'enseignant dans une communauté d'élaboration de connaissances est de se concentrer sans relâche à valoriser les idées qui vont instituer l'innovation. Les élèves anticipent de nouveaux *sujets* sur lesquels ils vont développer une idée sous une forme de raisonnement ou une autre. La conception du développement sous-tendant l'intervention de l'enseignant est basée sur la conviction que les élèves sont des êtres capables d'activités sur les plans épistémique et pratique (le savoir que, quand, pourquoi, dans quelle intention) de même que technique (le savoir comment). En prenant conscience des idées qui guettent, furètent, investiguent, questionnent, réorientent, remettent en question ses contenus, l'élève fait l'apprentissage de l'innovation nécessitant plus ou moins les mêmes savoirs, processus, méthodes ou attitudes. En effet, l'élève prend conscience que les savoirs constituent non pas une collection de connaissances spécifiques cloisonnées, mais des organisations acceptées de la pensée et de l'action dans un domaine donné. Une connaissance nouvelle vient s'articuler avec les autres, les enrichir, voire en contredire certaines. Elle conduit éventuellement à des restructurations de haut niveau.

L'enseignant conduit son nouveau groupe d'élèves à amorcer un tel processus en fournissant des éléments d'échafaudage relatifs à l'organisation du travail, aux premiers résultats obtenus par les individus ou les équipes ainsi qu'aux premiers épisodes de contenu collectifs. Dans ce cadre, l'ouverture au dialogue autorise l'analyse

⁴. Un texte plus complet est disponible sur le site TACT (TéléApprentissage Communautaire et Transformatif). Document téléaccessible à l'adresse URL : < <http://www.tact.fse.ulaval.ca/ang/html/cp/construction.html> >.

sous toutes ses formes ainsi qu'une critique justifiée par l'analyse et, en bout de course, une formulation de propositions qui servira à *faire se poursuivre* l'élaboration du savoir communautaire.

5. LA COMMUNICATION PÉDAGOGIQUE RECHERCHÉE

La participation à l'élaboration du savoir communautaire doit s'étendre à tous les membres de la communauté – d'où l'idée de faire appel aux intelligences multiples de Gardner (1983). Aussi, l'ouverture de tous les plans⁵ de l'activité permet que les élèves *portent attention* à des rapports qui se mobilisent différemment. Ils ont la responsabilité de participer à leur installation dans le groupe-classe (interaction en face à face et en réseau) et de les *faire continuer*. C'est la façon dont chacun adapte ses efforts ou anticipe sur les actions innovantes pour repousser les limites de ce qui est connu par la communauté qui, en retour, favorise l'approfondissement des savoirs, savoir-faire et savoir-être.

L'enseignant, dans sa communication pédagogique, anime et facilite les phases de l'activité, entendue au sens large ou restreint. La démarche entière appelle l'expérimentation des interprétations concertées et la réflexion par rapport à ses résultantes pour que se déploient de nouvelles façons d'aborder et d'appliquer des solutions mélioratives à un problème donné. Bereiter et Scardamalia (1993) attribuent des désignations particulières au processus : cogestion de l'information, coconstruction et distribution des connaissances, co-intelligence des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être fondés sur des rapports souvent négociés, gagnants-gagnants et réfléchis dans la pratique. « Je peux t'aider, tu peux m'aider. Je possède telle compétence, tu disposes de telle autre compétence. Nous pouvons mieux convenir des stratégies requises pour résoudre ces problèmes, les analyser, les approfondir et se les approprier en bout de piste. » Dans ce cadre, les élèves et l'enseignant sont des apprenants et la communauté est une grande équipe dont les membres sont unis par des liens desquels naît un nouveau savoir collectif (Sergiovanni, 1994).

Dans ce cadre où le réseau devient la nouvelle forme de liberté intellectuelle et de plaisir partagé, la communication pédagogique entend aussi aider les élèves à développer leur savoir et à *théoriser* le mouvement du savoir collectif. De telles conceptualisations leur permettent de prendre des décisions différentes sur les idées qui ont influencé les changements qui donnent de nouvelles pistes pour élaborer le savoir collectif.

Quand l'élève et l'enseignant s'entraînent mutuellement dans un schéma dynamique où les idées, les organisations et les relations se partagent et s'élaborent, on retrouve une collectivité basée sur une collaboration composée d'éléments nombreux et substantiels. La responsabilité que l'élève s'attribue va jouer en faveur du niveau de ses actes de collaboration. C'est par l'intermédiaire de tels actes que la construction de connaissances des uns soutient celles des autres et que les interprétations individuelles enrichissent le collectif en devenir. La collaboration fait alors progresser le discours collectif – en tant que communication pédagogique multilatérale – vers des niveaux plus élevés de maturité du savoir.

Des notes de synthèse continuent de rythmer le travail collectif. Elles essaient de capitaliser ce qui a déjà été partagé en revenant sur les enjeux de ces partages. Le point de vue des différents participants sur cette progression en spirale est assez variable, tous n'ayant pas le même rapport au questionnement théorique (*voyons ce qui se passe*), au questionnement pratique (*voyons ce qu'on peut faire*) et au questionnement collaboratif (*voyons ce que je peux partager*). Les contradictions présentes au sein du groupe obligent à

⁵. Il s'agit des plans épistémique, pratique et technique selon les distinctions établies il y a bien longtemps par Aristote.

chercher le juste dosage entre résolution de problème et problématisation. Sans cesse, on discute et rediscute, non seulement les propositions, mais aussi les questions.

Plus précisément, au-delà de la diversité des collaborations, il s'agit d'identifier des questionnements transversaux, d'en échafauder la reconnaissance par les élèves ainsi que la démarche de coconstruction de sens. Toutefois, avec et malgré l'échafaudage fourni par l'enseignant dans le face-à-face ou dans l'espace virtuel qui soutient l'élaboration du discours de la communauté, ses membres auront à composer avec les nouveaux problèmes qui apparaîtront au quotidien, notamment dans les choix d'actions rattachés à la démarche, dans le partage des connaissances, dans le chantier des idées, dans la valorisation des divers types d'arrangements, dans les synthèses.

6. RÉFÉRENCES

- Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago, IL: Open Court.
- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante : analyse typologique*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Gardner, H. (1983). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York, NY: Basic Books.
- Rieber, R.W. et Carton, A.S. (dir.) (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky: Problems of general psychology, including the volume "Thinking and speech"*. New York, NY: Plenum Press.
- Scardamalia, M. et Bereiter, C. (2000). *Principes de la construction des connaissances*. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://www.tact.fse.ulaval.ca/ang/html/cp/construction.html>. Consulté le 25 août 2006.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Sergiovanni, T.J. (1994). *Building community in schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.