

Rejoindre la communauté

Les enfants ont besoin de communautés

John Abbott

Les communautés ont causé un grave tort aux jeunes – et à elles-mêmes – en séparant le monde de l'apprentissage du monde du travail et de ses préoccupations immédiates.

Il fut un temps, il n'y a pas si longtemps, quand les jeunes apprenaient à travailler en travaillant, et apprenaient à connaître la communauté en y participant directement. L'ère industrielle, en mécanisant la production et en réorganisant le milieu de travail en usines de grande envergure, a détruit ce mode de vie qui avait évolué au fil des millénaires, dans lequel vivre, travailler et apprendre représentaient un seul processus interconnecté.

L'adolescence n'était pas alors une période de confusion entre l'enfance et l'âge adulte, mais bien, à l'époque préindustrielle, un moment pendant lequel l'apprenti s'intégrait progressivement à la communauté. La communauté avait besoin des jeunes, au jour le jour, et en travaillant, ils apprenaient, au contact des compétences de leurs aînés, en partie au plan théorique, en partie au plan pratique, et en partie intuitivement. Ce monde est difficile à imaginer dans la société d'aujourd'hui, qui a pris l'habitude de confondre la scolarisation et l'apprentissage. Mais ses réalisations étaient immenses.

Avant que la Grande-Bretagne n'ouvre l'ère de la révolution industrielle au début du 19^e siècle, seule une minorité de jeunes recevait plus de deux ans de scolarisation. Ces jeunes n'étaient pas plongés dans la confusion et ne se demandaient pas s'ils devaient entreprendre des études professionnelles ou académiques. Ils connaissaient l'importance de comprendre les compétences traditionnelles et de faire confiance à leur propre jugement. Ils étaient engagés, et en travaillant, ils cherchaient à travailler de mieux en mieux et à améliorer sans cesse leurs produits. Leur activité était profondément reliée à un principe sous-jacent : si un travail vaut la peine d'être fait, il vaut la peine d'être bien fait.

Puiser l'avenir dans le passé

Ayant dépassé l'ère industrielle pour entrer dans une ère de science et de technologie moderne, nous avons bouclé la boucle. Avec les compétences de la science moderne à notre disposition, nous ne sommes pas en mesure d'étudier la nature du cerveau comme mécanisme d'apprentissage, et de découvrir comment les êtres humains ont émergé comme principale espèce apprenante de la planète. C'est notre intellect, non nos muscles, qui nous donne la supériorité sur les primates évolués. Le cerveau humain a évolué lentement et régulièrement au fil de millions d'années. Le cerveau individuel sélectionne ce qu'il juge

immédiatement significatif pour lui-même, puis agit selon des méthodes qui sont reliées aux expériences antérieures, permettant à l'espèce humaine de progresser.

Nos cerveaux sont le plus efficaces lorsque tous les sens sont stimulés et qu'ils absorbent de nombreuses idées nouvelles. Lorsqu'il est engagé dans une activité qui le sollicite, le cerveau tolère l'incertitude et l'ambiguïté, et se complaît à rechercher des solutions nouvelles et originales. Nous semblons biologiquement conçus pour gérer la complexité.

Dans une société préindustrielle, ceux qui ne pouvaient pas réfléchir de façon constructive à ce qu'ils faisaient afin de pouvoir mieux faire dans l'avenir faisaient tout simplement faillite. L'ère industrielle a changé tout cela et pendant une centaine d'années ou davantage, a exigé de chacun qu'il devienne le complément d'une machine. Il n'était besoin que de compétences de base pour assurer l'ordre et l'uniformité.

Tout cela a profondément changé et continue d'évoluer. Peu de jeunes aujourd'hui prévoient passer toute leur vie à travailler, comme beaucoup de leurs parents, comme de petits rouages dans de grandes machines. De plus en plus s'attendent à travailler comme des rouages relativement importants dans de petites organisations qu'ils remanient eux-mêmes constamment. Ils accueillent d'ailleurs cette perspective avec intérêt. Les compétences nécessaires pour ce plan de carrière sont très différentes.

Nous avons maintenant besoin de gens qui peuvent allier leur stratégies naturelles et instinctives d'apprentissage au travail et en collaboration avec les autres avec toute une série de ressources techniques (Abbott 1994). La société a besoin de beaucoup de gens qui peuvent offrir à la fois des compétences techniques de haut niveau et des habiletés de collaboration, sociales et de résolution de problèmes de base jusqu'ici largement écartées par un système éducatif institutionnel conçu pour soutenir une économie industrielle. Nous sommes tous les produits de ce système éducatif et il est difficile de nous affranchir de cet état d'esprit et de ses préoccupations immédiates.

L'apprentissage et la communauté

En comprenant la dynamique de l'apprentissage, nous nous rendons compte d'abord qu'apprendre est essentiellement une activité sociale, et ensuite que l'apprentissage est basé davantage sur la construction que sur le transfert du savoir. En outre, les jeunes sont motivés par le désir d'appartenir à des groupes qui valorisent un type particulier de savoir; l'acte d'apprentissage réunit les gens autour d'une tâche commune.

La scolarisation conventionnelle a toutefois tablé sur l'individu et sur l'accumulation de savoir abstrait par celui-ci. On peut soutenir que la surscolarisation a éliminé de la famille et de la communauté locale (l'école de village) la base même de l'existence communautaire.

Robert Sylwester (1993-1994) estime que nous tentons de régler des problèmes de la fin du 20^e siècle avec des cerveaux largement conçus pour fonctionner dans la forêt, les jungles, les prairies et les cavernes d'il y a 30 000 ans. Les adolescents doivent être actifs, mais ils ont aussi besoin d'une activité sociale autour d'une tâche commune pour affiner leur sens de soi.

Dans une causerie prononcée l'an dernier sur le thème de « L'éducation pour tous en Afrique du Sud », James Oliver (1994), directeur du Education Support Services Trust d'Afrique du Sud, développe ce thème :

« Tous les enfants ont une aptitude naturelle pour l'apprentissage, qui est souvent occultée à l'école. Ils apprennent des tas de choses — bonnes et mauvaises — et ils apprennent l'ennui, qu'ils n'apprécient pas. Les enfants des rues d'Afrique du Sud sont très malins et savent se débrouiller. Comme le Artful Dodger de Dickens, ils font d'excellents pickpockets. »

Dans cette conférence prononcée à Baltimore, Oliver exhorte les éducateurs à rétablir l'enthousiasme dans la scolarisation :

« Nous devons permettre aux enfants de s'aider les uns les autres et de comprendre la signification des relations appropriées avec les adultes et d'une moralité appropriée (mais plus de Fagins). »

Dans le débat sur la crise de l'éducation qui se répercute autour de la planète, deux thèmes communs se font jour. Les jeunes, à moins qu'ils ne soient exclus d'un rôle actif dans la société, ont besoin d'une gamme de compétences fonctionnelles de base – la numératie, la littératie et la capacité de communiquer (ce sont les compétences traditionnelles). Mais ils ont aussi de plus en plus besoin d'une gamme de compétences d'ordre supérieur – la capacité de faire des synthèses, de résoudre des problèmes, de prendre en charge l'ambiguïté et l'incertitude, et tout particulièrement de faire preuve de créativité et d'esprit d'entreprise personnel (les nouvelles compétences).

Les anciennes compétences étaient largement basées sur la salle de classe et pouvaient donc être enseignées. Mais la société ne comprend pas comment développer ces nouvelles compétences et est tombée dans l'erreur de croire qu'elles aussi peuvent être enseignées dans la salle de classe. Or, ce n'est pas le cas, bien au contraire. Ces compétences découlent largement des expériences d'une vie active et exigent une base beaucoup plus vaste qu'une salle de classe. C'est ici qu'intervient la communauté.

La crise dans l'éducation n'est pas uniquement due à l'échec de l'enseignement en classe, mais au fait que la communauté dans son ensemble n'a pas su interpeller l'imagination, l'engagement et l'enthousiasme actif des jeunes.

Modèles de rôles et programmes d'apprentis

À la fin des années 1980, des chercheurs au Royaume-Uni ont mené une étude sur les facteurs les plus susceptibles d'inspirer l'apprentissage chez les jeunes. Leur enquête auprès de groupes de jeunes de 17 ans les a menés à une conclusion étonnante : les adolescents ont déclaré qu'ils voulaient par-dessus tout davantage de contacts avec des adultes autres que des parents et des professeurs. Comme le disait un garçon :

« Nous savons ce que nos parents pensent, et nous le leur avons entendu dire bien des fois. Nous nous méfions des professeurs, vous êtes payés pour dire ce que vous dites! Mais que pensent les *vrais* adultes? Après tout, c'est dans leur cercle que nous sommes censés entrer,

mais nous ne savons vraiment pas ce qui importe pour eux et quelle pourrait être notre place. »

Consciente du problème que la plupart des enfants ne comprenaient plus ce que leurs propres parents faisaient au travail, sans même parler des autres formes d'emploi, une communauté du Nord de la Suède a créé il y a plus d'une dizaine d'années son programme d'orientation au travail. À sept ans, les enfants passent une journée à observer leur père au travail, puis une journée à observer leur mère à son travail, puis deux jours à observer les parents de leur meilleur ami.

Cette expérience a donné de si bons résultats que le temps d'observation a été augmenté à cinq jours par an à l'âge de 10 ans, 10 jours par an à 13 ans et 15 jours par an à 16 ans. L'observation se faisait toujours individuellement et toujours directement, il ne s'agissait pas d'expérience au travail. En tout, les élèves avaient observé pendant plus de 20 semaines avant de quitter l'école pour trouver un emploi ou poursuivre leurs études.

Quand on m'a décrit ce programme, j'ai déclaré qu'il procurait certainement beaucoup d'avantages aux jeunes. Mon guide répliqua :

« Mais pensez à ce que cela veut dire pour les adultes. D'abord, nous cirons tous nos chaussures 12 fois de plus par an qu'auparavant. Deuxièmement, nous avons pris l'habitude de nous faire poser des questions naïves sur la façon particulière dont nous faisons les choses, auxquelles nous n'avons pas de réponses logiques à donner, alors nous avons modifié nos façons de faire assez sensiblement. Enfin, il n'y a pas un seul adulte dans la communauté qui ne se rend pas compte à présent que l'éducation des jeunes est beaucoup trop importante pour être laissée aux professeurs seuls, dans les écoles, sans lien avec notre activité quotidienne. »

Il ajouta que les employeurs avaient été très favorables au projet qui, selon eux, devait avoir un excellent effet sur la communauté.

Quiconque a enseigné à des adolescents sait qu'ils éprouvent parfois un besoin impérieux de respecter quelqu'un. Charles Handy (1994) de la London Business School suggérait récemment que nous pourrions ajouter une sixième catégorie à la hiérarchie des besoins humains de Maslow, à savoir le besoin d'une idéalisation, c'est-à-dire de quelque chose qui nous dépasse. Nos ancêtres savaient exploiter ce besoin selon le modèle de l'apprenti.

L'apprentissage en contexte

Collins et coll. (1991) dans *The American Educator* proposent une analyse passionnante du processus cognitif de l'apprenti. Leur article, intitulé « Rendre la pensée visible », établit un contraste entre l'acquisition hautement explicite de compétences qui étaient la clé du perfectionnement d'un apprenti, d'une part, et d'autre part le processus de réflexion et d'apprentissage dans les écoles, qui est trop souvent invisible pour le professeur comme pour l'élève :

« Dans les programmes d'apprentis traditionnels, l'expert montre à l'apprenti comment accomplir une tâche, puis lui donne de plus en plus de responsabilités jusqu'à ce que l'apprenti soit suffisamment compétent pour accomplir la tâche indépendamment. »

Les auteurs expliquent que ce processus comporte quatre aspects :

- D'abord, le maître propose un *modèle* de ce qu'il fait.
- En second lieu, il offre suffisamment de *soutien* à l'apprenti tandis que ce dernier apprend à réaliser une partie de la tâche.
- Troisièmement, le maître *réduit progressivement* ce soutien en *sevrant* l'apprenti de son aide.
- Enfin, tout au long du processus, le maître s'entretient avec l'apprenti, l'*encadrement* étant considéré comme un élément clé de l'apprentissage.

Au cœur de ce système se retrouvait l'engagement actif de l'apprenti, qui cherchait à comprendre ce que l'artisan réalisait, et comment le travail de ceux qui réalisaient des parties de l'ouvrage se conjuguaient pour créer des compétences encore plus avancées. Même lorsque l'apprenti ne faisait qu'affûter ses outils, il était conscient de la raison de ses actes : affûter la scie faisait partie intrinsèque de la construction de la charpente complexe de la halle de sa corporation. L'apprentissage était situé dans son contexte.

Les artisans étaient motivés par trois idées : 1) ils voulaient être meilleurs, et par conséquent mieux réussir, que les autres artisans, et devaient donc apprendre à travailler plus rapidement, plus finement et plus intelligemment; 2) ils voulaient se débarrasser des tâches de routine, mais seulement s'ils pouvaient être certains qu'elles étaient correctement accomplies; et 3) ils voulaient assurer leur survie.

En créant un « chef-d'œuvre », les apprentis pouvaient démontrer à tous qu'ils avaient maîtrisé leur métier. Michel-Ange a peint les visages de la Chapelle Sixtine, mais la grande majorité des coups de pinceaux que l'on voit – les cieux, les figures et les vêtements – ont été peints par ses apprentis.

Commentant récemment un programme d'orientation professionnelle dans une petite ville britannique, un père écrivait : « Non seulement ma fille a-t-elle appris à mieux comprendre ce que je fais, mais cette expérience l'a aidée à voir l'éducation dans un contexte plus vaste. Elle et moi faisons une bonne équipe. En fait, cela nous a aidés à établir un lien nouveau et différent. ».

Sa fille déclarait : « On m'a traitée comme si je comptais, c'était merveilleux de faire partie de l'équipe. Je voudrais que ce soit comme ça plus souvent. Nous nous sommes aidés les uns les autres et cela m'a fait plaisir. ».

Elle a aussi appris à mieux comprendre son père : « Je comprends aussi pourquoi mon père s'endort parfois sur le canapé le soir; il doit travailler très fort et il y a beaucoup de gens qui veulent lui parler » (Education 2000, 1994).

Saint Augustin aurait dit qu'il avait appris le plus, non pas de ceux qui lui avaient enseigné, mais de ceux qui avaient parlé avec lui. De la même façon, un père qui avait besoin de l'aide de son fils alors qu'il voulait achever une réparation compliquée d'une machine agricole lui disait : « Tu ne peux pas m'aider si tu ne comprends pas d'abord ce que je veux faire. Tu dois apprendre à penser comme moi, puis tu comprendras pourquoi je dois faire le travail ainsi. »

À quoi son fils a répliqué : « Papa, je dois te poser des questions sur ce que tu fais, parce qu'un jour je voudrais faire un travail comme le tien ».

L'ère de l'exploitation agricole ou de la boutique familiale proclamant fièrement sa longévité dans son nom — A.J. Abbott et fils, depuis 1893 — est peut-être pratiquement révolue. L'expérience directe d'apprentissage acquise par la formation dans la communauté a presque disparu (tout comme presque plus personne n'habite au-dessus de sa boutique, comme l'a fait Margaret Thatcher, et comme Napoléon soupçonnait que le faisaient la grande majorité des Anglais!).

Mais la nécessité d'établir un lien direct entre l'étude et un résultat positif quelconque reste aussi impérieuse que jamais. Envisagez ce dialogue : un voyageur arrête deux hommes qui travaillent dans une carrière. « Que faites-vous? » demande le voyageur. « J'équarris cette pierre », répondit l'un. « Je bâtis une cathédrale », répliqua l'autre. À l'évidence, ce qui compte, ce n'est pas tellement le travail que les gens font mais la raison pour laquelle ils pensent qu'ils le font (Caine et Caine, 1991).

La société moderne a causé un grave tort aux jeunes en séparant le monde de l'apprentissage du monde du travail et de ses préoccupations immédiates. Tous les jeunes doivent absolument bénéficier d'une interaction avec les idées, avec les milieux, afin d'acquérir le sens d'un but individuel, l'estime de soi et la compréhension des liens réciproques essentiels entre toutes les formes d'entreprise humaine. Pour jeter un pont entre l'éducation et le monde du travail, nous devons nous affranchir des idées du 19^e siècle selon lesquelles le seul apprentissage qui en vaille la peine intervient entre cinq et 18 ans, pendant les 20 % des heures d'éveil passées dans une salle de classe.

Si l'école et la communauté peuvent conjuguer leurs efforts pour créer, chacune avec ses forces et ses ressources distinctes, une authentique communauté d'apprentissage accueillante pour les enfants, la progression des jeunes dans le monde du travail sera aisée, logique et efficace. Comme l'écrit Shoshana Zuboff (1988) dans *The Age of the Smart Machine*, « Pour apprendre, il ne doit pas être nécessaire d'interrompre une activité productive : l'apprentissage est au cœur même de l'activité productive ».

Références

- Abbott, A.J. (1994). "Learning Makes Sense; Recreating Education for a Changing World", *Education 2000*, Letchworth, England.
- Caine, R.N., et G. Caine. (1991). *Making Connections: Teaching and the Human Brain*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Collins, A. et coll. (printemps 1991). "Cognitive Apprenticeship: Making Thinking Visible". *The American Educator* 15, 3: 38-46.

- Education 2000*. (1994). The Bury Project, Bury Grammar School for Girls. Bury, England.
- Handy, C. (novembre 1994). Discours à une conférence du Careers Research Advice Centre, Londres.
- Olivier, J. (décembre 1994). « L'éducation pour tous en Afrique du Sud ». Discours à la conférence de la United States Coalition for Education for All, Baltimore, Maryland.
- Sylwester, R. (décembre 1993/janvier 1994), "What the Biology of the Brain Tells Us about Learning", *Educational Leadership* 51, 4: 46-51.
- Zuboff, S. (1988). *In the Age of the Smart Machine*. Portsmouth, N.H.: Heinemann

John Abbott, président
Initiative sur l'apprentissage au XXI^e siècle
Bridge House
15 Argyle Street
Bath BA2 4BQ
United Kingdom
Tél. +44 (0) 1225 333 376
Télec. +44 (0) 1225 339 133
Courriel mail@21learn.org
<http://www.21learn.org>