

L'émergence de la communauté d'apprentissage ou l'acte de recréer des relations dialogiques et dialectiques de transformation du rapport au milieu de vie

Isabel Orellana

Professeure, Département d'éducation et de pédagogie, Université du Québec à Montréal

Orellana, I. (2005). L'émergence de la communauté d'apprentissage ou l'acte de recréer des relations dialogiques et dialectiques de transformation du rapport au milieu de vie. In Sauvé, L. Orellana, I. Van Steenberghe, E. (Dir.) (2005). * ducation et environnement. Un croisement de savoirs* (p. 67-84). Cahiers scientifiques de l'ACFAS, 104. ISBN : 2-89245-129.

C'est dans les années 90 que l'idée de communauté d'apprentissage s'articule et se formalise, retenant l'intérêt de chercheurs et praticiens de divers domaines comme l'éducation, la sociologie, la psychosociologie, la philosophie. Elle prend forme au cœur d'un vaste mouvement de réflexion en quête de valeurs, de principes et de modes de vie alternatifs, faisant partie des réflexions visant à repenser les processus éducatifs au regard des réalités contemporaines en constant changement. Un des défis majeurs de notre époque est celui de faire face à la crise socio-environnementale et politique contemporaine et aux effets pervers des tendances dominantes de développement, associées à un ordre mondial axé sur une croissance sans frein, que Perez de Cuellar (1996) qualifie de «sans  me». Cette crise devenue globalisée, résulte du progrès du capitalisme exacerbé (Sauvé, 2000 ; Orellana et Fauteux, 1998). Les inégalités sociales et les maux qu'elle entraîne vont de pair avec une dégradation alarmante des milieux de vie. De plus, au cœur de cette complexe mutation, comme le soulignent entre autres Petrella (2000) et Apple (1999), les lois du marché dictent les nouvelles règles d'un monde globalisé et imposent des solutions marchandes aux problèmes éducationnels.

Au cœur de cette crise, comme l'évoque Lucie Sauvé (1997) dans ses travaux, l'aliénation de l'être humain de sa nature originelle et essentielle, constitue l'une des dimensions de ce que Sachs et Esteva (1996) appellent «les ruines» du mode de développement en vigueur. Cette aliénation a amené les communautés humaines à développer des relations qui se sont révélées destructrices pour le milieu de vie, en le dégradant, le contaminant, épuisant ses ressources, réduisant et mettant en péril sa biodiversité et aussi faisant disparaître et méprisant cultures et savoirs millénaires. L'impact de l'activité humaine sur le milieu de vie est si important qu'il va jusqu'à mettre en péril l'existence des diverses formes de vie, dont celle de l'être humain lui-même. La «pulsion de vie qui anime l'univers» comme l'appelle Reeves (1986, p. 20), fait face à un mode d'organisation et de fonctionnement social qui met en danger son existence même.

La société semble avoir perdu dangereusement de vue cette évidence, d'où la nécessité de développer un nouveau regard capable d'appréhender et d'analyser cette réalité complexe de façon critique, de fonder un nouvel esprit et d'ouvrir de nouveaux horizons. Il ne s'agit plus d'accumuler de nouveaux savoirs, ce qui à une certaine époque était considéré comme la clé du progrès, mais de construire des savoirs signifiants, qui contribuent à changer les attitudes et les conduites individuelles et collectives, qui favorisent le développement de nouvelles valeurs essentielles, qui permettent de mettre frein aux

tendances destructrices afin de bâtir des relations d'un nouveau type avec le milieu de vie.

C'est dans ce contexte que sont mises en évidence les pratiques associées à la notion de communauté d'apprentissage. Elles apparaissent liées à une vision de l'éducation qui mène l'être humain vers une nouvelle posture face aux problématiques de son temps. La notion de communauté d'apprentissage s'inscrit dans une vision qui prône la poursuite du développement, du processus d'hominisation vers celui d'humanisation, c'est-à-dire d'une «évolution biologique durant laquelle s'élabore l'aptitude innée à acquérir et le dispositif culturel d'intégration des acquis», évoqué par Morin (1973, p. 99)¹, vers l'exercice d'ouverture de la conscience, la «pratique de la liberté» selon Freire, (1999), la reconstruction de nouvelles solidarités, d'une vision du monde et d'une éthique, pour un nouveau devenir (Morin, 1998). Il s'agit d'une vision qui vise une réorientation des capacités d'apprentissage, de création et de transformation de l'être humain. La perspective de stimuler des processus collectifs de construction de savoirs offre un horizon d'espoir pour faire contrepoids aux tendances lourdes de nos sociétés axées sur la croissance économique, qui entraînent également un individualisme accru, une démotivation, un désengagement et une perte de sens.

Le principe de base de la communauté d'apprentissage est de mettre en évidence l'importance de la mise en commun des efforts, des talents et des compétences de chacun et de valoriser les processus éducatifs qui intègrent les dimensions sociales, tout en étant appropriés aux besoins des personnes et des communautés et adaptés aux contextes divers et changeants (Orellana, 2002).

L'idée de communauté d'apprentissage se fonde sur une des caractéristiques essentielles de l'être humain : sa nature fondamentalement sociale. L'être humain est un bâtisseur de communauté. Le long chemin qu'il a parcouru en est un de vie sociale. La formation de communautés répond à ce mouvement souvent instinctif, mais de plus en plus conscient, de l'être humain qui tend à se mettre en relation avec les autres pour donner suite à ses désirs, à ses intérêts, à ses réalisations et à ses intentions dans un contexte collectif. L'activité sociale constitue un besoin humain fondamental et c'est par elle que se construit et se développe l'humanité.

C'est en contexte social que l'être humain acquiert des savoirs, des nouvelles capacités et enrichit le réseau de relations qui tissent son rapport au monde. Accomplissant son agir essentiel et développant son univers symbolique, poursuivant ainsi son long et complexe processus d'hominisation, l'être humain cherche à communiquer avec les autres et à développer un rapport avec eux. Cette communication est cruciale pour empêcher l'isolement, pour apprendre, pour développer des habiletés, pour se développer et aussi pour acquérir le pouvoir de transformer et de se transformer.

Le caractère social de l'humanité, qui n'est d'ailleurs pas exclusif à l'espèce humaine, mérite d'être rappelé, reconnu, revalorisé et stimulé en cette époque où l'une des

¹ Ou encore, comme le même auteur le signale, *c'est l'aptitude naturelle à la culture et l'aptitude culturelle à développer la nature humaine.*

tendances lourdes de la société contemporaine est l'atomisation, l'individualisme à outrance et l'égoïsme, comme Lipovestky (1989) le souligne.

C'est en ce sens que la communauté d'apprentissage apparaît comme une stratégie, qui contribue à recréer, à se réappropriier et donner un sens nouveau au caractère social de l'être humain. Certains auteurs ont même tendance à l'envisager comme un idéal éducatif, une sorte d'utopie.

Comme le souligne Freire (1998, 1979) dans ses travaux, la pratique sociale est un élément crucial dans le processus de genèse du savoir, celui-ci ayant lieu au cœur de la complexe relation de réciprocité que l'être humain développe avec le monde. C'est dans ce rapport de dialogue avec le monde que se forment les nouvelles façons d'agir et d'interagir de la communauté humaine avec le milieu de vie, par la médiation de ses différentes formes d'organisation. Piaget et Vygotsky ont révélé le rôle actif et structurant que joue l'être humain dans ce processus. Piaget (1983) a mis l'emphase principalement sur le rôle de l'agir individuel, tandis que Vygotsky (1978) s'est concentré davantage sur la dimension sociale de cet agir. Leurs études mettent en évidence l'importance de considérer la construction de connaissances comme résultant des interrelations entre les personnes et les processus sociaux dans lesquels elles agissent, et par conséquent, d'aborder l'éducation considérant son lien indissociable avec les réalités sociales, culturelles, historiques.

La construction sociale du savoir est un des principes de base sur lequel s'appuie la théorie de la communauté d'apprentissage. On prétend ainsi créer des conditions stimulantes et signifiantes d'apprentissage qui permettent de rompre l'anomie du contexte social contemporain. L'anomie a été décrite par Durkheim (1895) comme étant le manque de liens, de relations signifiantes, structurantes et de valeurs communes pour générer un savoir-être, un savoir-faire et un savoir-vivre ensemble de façon solidaire et responsable.

Retracer les fondements, les particularités des diverses pratiques, cerner les préoccupations qui animent ceux qui se sont engagés dans la mise en œuvre de cette stratégie, implique d'explorer les diverses pratiques éducatives et sociales qui ont inspiré la communauté d'apprentissage, de déceler son parcours historique. À cet effet, les principaux facteurs et questionnements qui sont à l'origine des pratiques actuelles de communauté d'apprentissage peuvent être mis en évidence (Orellana, 2002).

D'une part, soulignons des questions fondamentales d'ordre éducationnel : comment faire face aux enjeux éducatifs liés aux réalités contemporaines complexes et changeantes et aux besoins de développement humain ?; comment contribuer à faire contrepoids à l'inadéquation des solutions déjà prescrites ?; comment rendre l'apprentissage motivant, stimulant et contextuellement pertinent ; mais aussi, comment contribuer par celui-ci à nous rebâtir comme êtres humains, en harmonie, et comme communautés responsables ?

D'autre part, mentionnons les questions suivantes d'ordre social : comment faire face aux problématiques liées aux inégalités, à la pauvreté, à l'injustice, à la discrimination, à

l'oppression, à l'exploitation, au manque de pouvoir décisionnel des personnes et des groupes sociaux?; comment développer nos capacités de nous transformer nous-mêmes et de transformer ces réalités?; comment développer un savoir-faire et un savoir agir de manière à contribuer à la qualité d'être des communautés humaines ?

Diverses sont les pratiques qui ont permis d'expérimenter des formes d'apprentissage collectives pour tenter de répondre à ces questions. Citons par exemple :

- Le projet d'École comme centre social, initié par Dewey (1896), à Chicago, en 1896 et d'où provient la proposition «d'apprendre dans, avec et pour la communauté»;
- Les *Community Colleges*, initiés dans les années 20 aux États Unis, qui visent à contribuer à la construction d'une *Nation of Learners* prônant un partenariat école-communauté pour un partage de ressources et de savoirs, tenant compte du contexte spécifique de la réalité partagée, et pour le développement d'un sentiment de communauté;
- Le Collège expérimental de Meiklejohn (1932) à la University of Wisconsin en 1927, qui intègre les principes de Dewey (1896) et vise l'intégration des apprentissages à la réalité des apprenants, le développement d'un sentiment de communauté au cœur du groupe d'apprentissage, l'intégration des savoirs, l'engagement responsable dans le processus d'apprentissage;
- Les «académies» de Gramsci (1976) ou noyaux de culture populaire et les cercles d'étude de Freire, petites communautés d'étude formées localement, dans les milieux urbains ou ruraux, présentées comme structures de base pour une éducation non-formelle, fonctionnant en lien de collaboration avec les institutions éducatives; il s'agit de pratiques d'éducation populaire centrées sur un mode d'apprentissage démocratique, participatif et engagé au regard du développement des communautés et du changement social.
- Les diverses pratiques associées à l'éducation communautaire et à l'éducation des adultes ont également tenté de contribuer à répondre à ces questions. La première en abordant les personnes comme des êtres sociaux actifs socialement, économiquement et politiquement, ayant ainsi le défi d'intégrer ces dimensions dans les processus d'apprentissage vers une responsabilisation individuelle et collective; La deuxième, en tenant compte des besoins des personnes et en concevant l'éducation comme un processus permanent et continu qui a lieu à travers toute la vie.

La communauté d'apprentissage, inspirée de ces diverses pratiques, apparaît ainsi associée à la nécessité de construction d'«espaces de liberté», comme les qualifie Reeves (1990), à une vision où l'apprentissage se présente non plus comme un processus de transmission de connaissances, mais plutôt de construction sociale de savoirs, et ce, au cœur d'une pratique réfléchie enracinée dans la réalité, dans laquelle sont mises à contribution, en étroite relation, toutes les dimensions de la personne : cognitive, sociale, affective, éthique, morale, spirituelle, etc.

Par ailleurs, dans le cadre de la communauté d'apprentissage, la notion de communauté se trouve teintée de diverses connotations, dont notamment les suivantes : l'idée de «contexte», qui souligne sa dimension instrumentale ; celle de «relation», suggérant une trame complexe ; la notion de «pouvoir», qui fait référence à sa dimension transformatrice et émancipatrice ; et celle de «sens», soulignant la signification particulière de l'apprentissage dans un tel contexte.

Un accent particulier est mis sur la notion de relation dialogique, originellement associée à la dispute, à la discussion et à la confrontation dialectique, promues dès l'Antiquité par Aristote², et avant lui, par Socrate qui a fondé sur la discussion sa méthode de réflexion dite la maïeutique (ou «art d'accoucher les esprits»). Ces principes sont repris bien plus tard, par Buber (1947) entre autres, et plus tard encore, par Freire (1970). Pour eux, la relation dialogique constitue l'essence même de l'éducation. Freire (1998) aborde l'éducation, et le dialogue sur laquelle elle se base, en incluant ses deux dimensions dialectiquement inter-reliées : la réflexion et la pratique, auxquelles Moacir Gadotti (1998) associe une problématisation, montrant ainsi la nécessité d'une intégration de savoirs.

D'après Freire (1999, 1998), l'acte du dialogue constitue un positionnement critique et engagé à l'égard d'une réalité à changer, à transformer pour se libérer de l'oppression, des inégalités et des injustices imposées par la société. Il envisage le dialogue comme une action réflexive et critique de transformation. C'est par conséquent dans cette relation de dialogue que se construit le rapport au monde ; la réflexion critique et la discussion dialectique, inhérentes à la relation dialogique, sont alors des outils épistémologiques contribuant à appréhender la réalité. Elles sont intégrées aux processus de construction des connaissances en contexte de communauté d'apprentissage et font partie du processus pédagogique dans lequel l'agir communicationnel trouve son sens : il s'agit en effet d'un apprentissage à être au monde. La relation dialogique implique donc un rapport expérientiel, une relation active dans et avec le monde, qui se développe dans un processus de *becoming educated* agissant, expérimentant une réalité concrète et significative. C'est la réalité (diverse, multiple et plurielle) qui donne un sens aux connaissances (Clark, 1996 ; Crosby, 1995 ; McCaleb, 1994).

La relation dialogique et le développement du réseau complexe d'interrelations et d'interactions qu'elle entraîne, sont les bases du co-apprentissage et du développement d'un agir responsable, objectifs poursuivis en communauté d'apprentissage. Effectivement, la communauté d'apprentissage porte en elle le défi d'agir «dialogiquement», en créant un contexte capable de confronter de façon constructive des modes de pensée distincts, des intérêts divergents en vue d'un objectif commun (Kampol, 1997). La connaissance est ainsi indissociablement liée à la conscience de l'autre, à la compréhension d'hétérogénéité de la situation et au positionnement de l'autre. Le contexte dans lequel elle se développe en est un qui se conjugue dans la diversité.

² Aristote, philosophe et naturaliste, avait l'habitude de dispenser ses cours en marchant dans les allées des jardins, et ses élèves prenaient le nom de péripatéticiens, «les promeneurs».

En contexte de communauté d'apprentissage, le dialogue apparaît également comme un acte créatif qui répond à la recherche continuelle chez l'être humain de voies qui conduisent vers la gestation du nouveau (MacLaren, 1997). Cet acte créatif est stimulé par le processus d'intégration de savoirs de divers types (le dialogue de savoirs de Alzate Patiño, 1995), qui s'opère au sein de cette pratique, en lien avec le déclin et l'effritement de la certitude ; cette situation de déséquilibre est perçue comme élément déclencheur de la créativité et de la pensée (Orellana, 1996) et également comme un moteur pour la recherche de solutions aux problèmes.

Ces considérations font partie de la vision globale dans laquelle s'inscrit la communauté d'apprentissage, laquelle apparaît comme un chaînon qui constitue l'unité fonctionnelle au cœur d'un processus éducatif permanent et continu, interpellant une responsabilité globale (Orellana, 2001), au sein de la communauté éducative et de son cadre global, la société éducative, déjà évoquée, entre autres, par Schön (1971), Faure (1972) et Ranson (1994). Ces concepts naissent dans le contexte des nouvelles optiques qui confrontent, comme dit Grün (1996), la vision cartésienne fragmentaire, réductionniste et mécaniciste qui nous a dominés pendant quelques siècles, pour céder la place à une vision complexe, holistique, vivante et organique qui apporte un regard global et intégral des réalités.

S'appuyant sur ces principes, diverses sont les pratiques de communauté d'apprentissage qui se sont développées depuis les dernières décennies, et ce dans divers champs d'intervention : en éducation formelle et non formelle, au primaire, secondaire, universitaire, en milieu de travail, en recherche, dans le développement communautaire, en formation continue, etc. Cette diversité se reflète dans l'usage d'une série de termes employés pour nommer ces différentes pratiques qui, bien que de sens divers, convergent fondamentalement aux niveaux épistémologique et pédagogique : *community of practice* (Wenger, 1998; Brown et Duguid, 1991) et son équivalent en français, la *communauté de pratique* (Benoît, 2000) ; *community of learners* (Kenneth, 1997 ; McCaleb, 1994) ; *learning community* (Chambers; 1998; Clark, 1996; Sergiovanni, 1994; Gabelnick et al., 1990) ; communauté d'apprentissage (Grégoire, 1997; Desjardins, 1995) ; *collaborative community* (Potapchuk et Polk, 1994) ; *community of inquiry* (Wells et al., 1994) ; en espagnol, *comunidad de indagación* (Vicuña Navarro, 1994); *research community* (Lipman, 1992) ; *communauté de recherche* (Lipman, 1996 ; Poirier, 1993) ; en portugais, *comunidade de investigação*, (Strobel, 1998; Sharp, 1998; Lipman, 1990) ; *open learning communities* (Learning Without Frontiers, 1999; Zimmer et al, 1998; Schnüttgen, 1997; Manish, 1997; Visser et Manish, 1996) ; *dynamic learning community* (Wilson et Ryder, 1999) ; *transforming learning communities* (Andersen et Tiessen, 1999) ; et *learning organization* (Garratt, 1994; Senge, 1990; Handy, 1986; Argyris et Schön, 1978).

Tel que mentionné, toutes ces pratiques sont associées à la notion centrale de communauté d'apprentissage. Certaines mettent l'accent davantage sur une composante : le processus, la dynamique, ou la structure ; certaines se penchent davantage sur l'exploitation du potentiel éducatif des communautés et groupes déjà existants autour d'activités communes ; d'autres privilégient le développement de la pensée réflexive et critique et la recherche de solutions aux problématiques sociales;

finalement, d'autres se concentrent plutôt sur le développement de liens entre la recherche et la pratique, ou le développement d'une vision critique holistique et critique de la réalité ou encore sur l'acquisition de compétences.

L'analyse des diverses pratiques et l'identification de leurs convergences permet de concevoir la communauté d'apprentissage comme une stratégie pédagogique cadre (Orellana, 2002). Ayant comme fondement le socio-constructivisme, elle intègre un ensemble d'approches et de stratégies pédagogiques spécifiques complémentaires dans les activités d'un groupe qui s'associe autour d'objectifs communs d'apprentissage et qui favorise une dynamique de dialogue pour apprendre ensemble, les uns des autres, les uns avec les autres. L'importance du lien entre les préoccupations sociales et les préoccupations éducatives marque la stratégie de la communauté d'apprentissage, laquelle met l'accent sur la qualité d'être en étroite relation avec la qualité d'être ensemble dans un milieu de vie partagé (Orellana, 2002), puis en contexte d'éducation relative à l'environnement, à la qualité même de ce milieu de vie.

Notons à cet égard les trois perspectives qui marquent le processus de construction du rapport au milieu de vie, selon les intentions adoptées et la finalité poursuivie par la communauté d'apprentissage: philosophico-éducative, socio-communautaire et pédagogique (Orellana, 2002).

Selon la perspective philosophico-éducative, la communauté d'apprentissage est étroitement liée à la qualité d'être et à la réalisation de l'être humain comme être pensant et réflexif, visant la construction de relations authentiques avec les autres (Buber et Eisenstadt, 1992). La construction du rapport au monde est envisagée particulièrement en recréant des valeurs essentielles vers un nouvel agir et un nouveau sens de cet agir, pour une nouvelle éthique.

Selon la perspective sociale et communautaire, la communauté d'apprentissage est orientée vers le développement de l'esprit communautaire et l'amélioration de la qualité du milieu de vie et des communautés qui le partagent. L'esprit communautaire apparaît comme un principe organisateur de vie (Carneiro, 1996). La priorité, en ce cas, est la construction de processus identitaires, de sentiments d'appartenance, pour l'émergence de savoirs utiles et signifiants vers des transformations socio-environnementales.

Finalement, selon la perspective pédagogique, la communauté d'apprentissage est préoccupée par la manière et les moyens adoptés pour réussir à bâtir ce nouvel être et ce nouvel agir souhaités. La priorité est donc de trouver des conditions optimales pour la construction sociale du savoir, pour le développement d'une relation dialogique, à la base de l'éducation, stimulant la complémentarité, la réciprocité, l'enrichissement mutuel, la participation, l'engagement et la responsabilité collective. L'intégration de diverses approches pédagogiques complémentaires est ici proposée: approches coopérative dialogique, interdisciplinaire, praxique, résolutive, expérientielle, critique, holistique et systémique, comme l'illustre la figure 1.

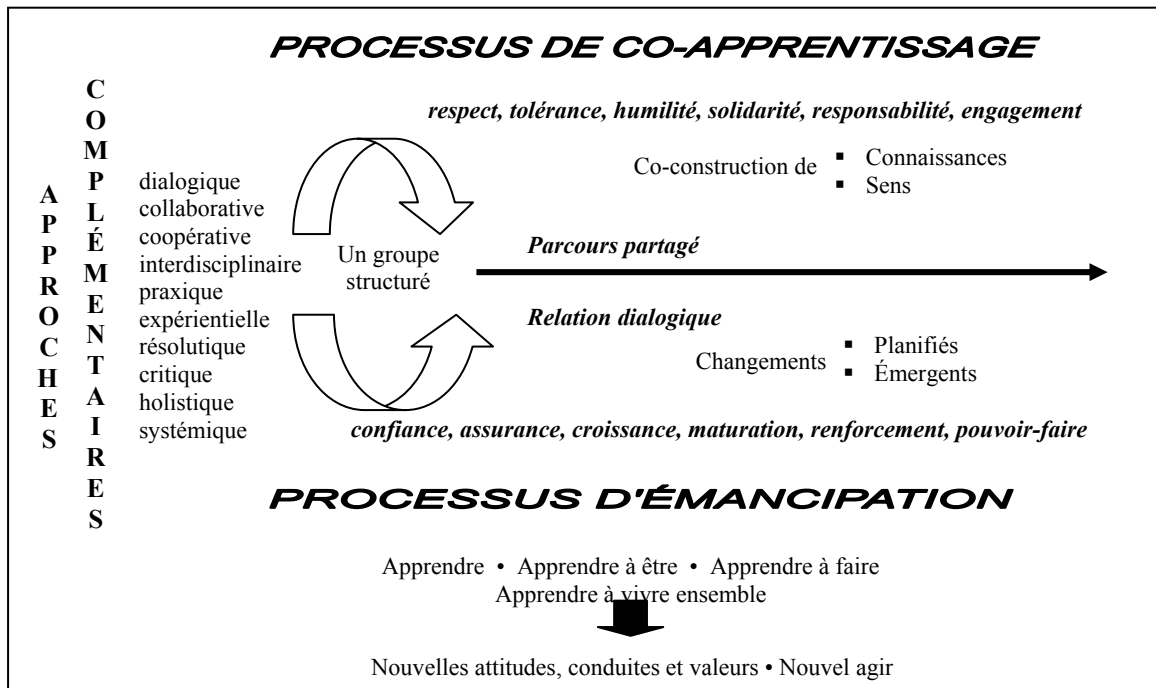


Figure 1. La stratégie pédagogique de la communauté d'apprentissage

L'analyse de ces trois perspectives complémentaires, associées aux objectifs de l'éducation relative à l'environnement (ERE), révèle le potentiel qu'offre la communauté d'apprentissage dans ce domaine (Figure 2). Elle favorise et crée des conditions particulièrement appropriées pour repenser et rebâtir collectivement les relations que l'être humain tisse avec l'environnement en apprenant ensemble au sein même du milieu de vie partagé, au sujet de ce dernier et pour en améliorer la qualité, tel que le propose Lucas, systématisé par Sauvé (1997)³. La communauté d'apprentissage crée des conditions favorables à la reconstruction des relations avec le milieu de vie et permet de rompre l'aliénation des personnes et des sociétés à son égard, pour contrer l'éloignement de l'être humain de sa nature originelle (Morin et Kern, 1993), la déformation et la perte de valeurs fondamentales ainsi que la rupture du lien avec la trame de la vie dans la biosphère (Sauvé 1997). En même temps, la stratégie pédagogique de la communauté d'apprentissage stimule les processus éducatifs qui ouvrent des voies pour surmonter les limites des conditions traditionnelles d'enseignement et d'apprentissage, centrées sur l'objet ou l'agent, caractérisées par une relation d'autorité hiérarchisée, la parcellisation de savoirs et la déconnexion des apprentissages par rapport aux réalités du milieu de vie.

Chez ceux qui vivent des pratiques de communauté d'apprentissage, le mode d'apprentissage promu contribue à augmenter le pouvoir d'autodétermination et la capacité de produire des changements en se transformant soi-même, de «changer en produisant des changements», en mûrissant ensemble dans l'action et la réflexion partagée (Orellana, 2001). Ils développent des liens professionnels, personnels, cognitifs, affectifs, symboliques, etc., en participant activement à un processus complexe d'agir

³ L'éducation dans, sur et pour l'environnement.

collectif, qui implique une recherche continue de compréhensions, et en tissant collectivement un nouveau lien avec le milieu de vie à travers ce processus.

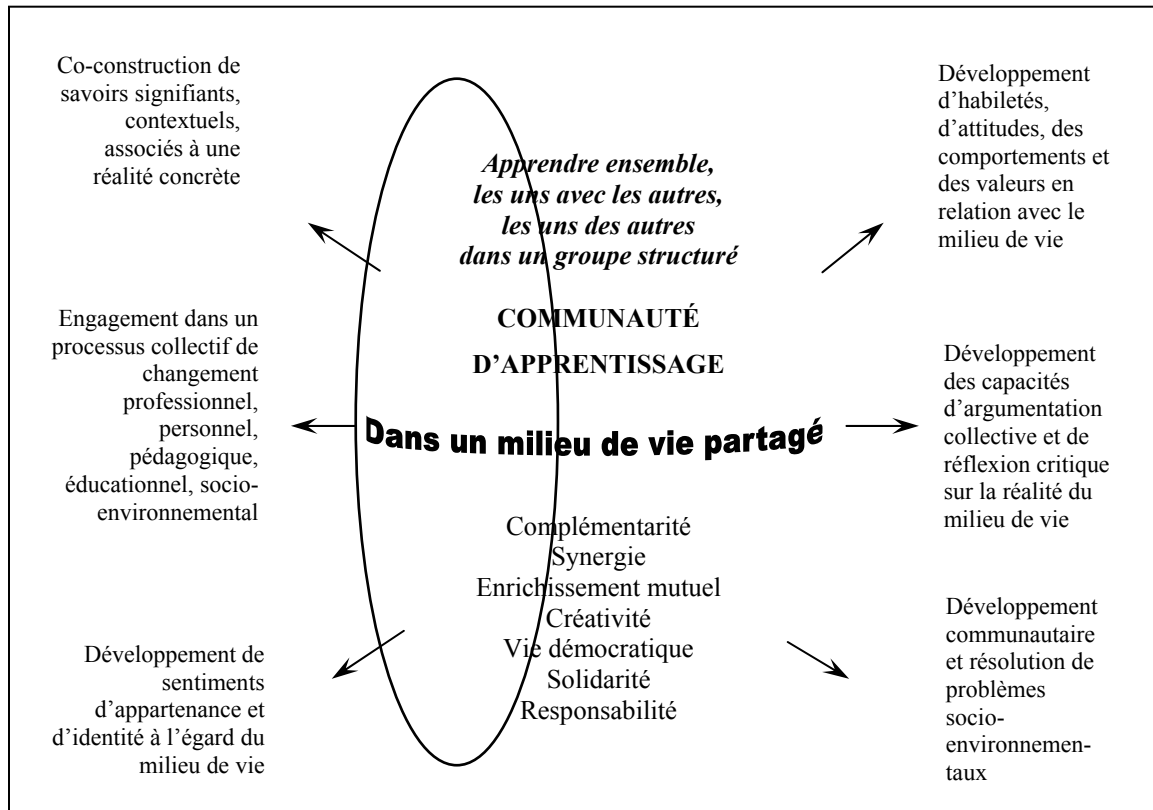


Figure 2. Contribution de la communauté d'apprentissage à l'éducation relative à l'environnement

Par les approches pédagogiques qu'elle privilégie, par les dynamiques qu'elle stimule, et par l'expérimentation et l'enracinement de ses processus dans la réalité même, la communauté d'apprentissage apparaît particulièrement appropriée pour la découverte du milieu de vie, l'identification et la compréhension des interrelations, l'analyse et l'étude critique des contextes et problématiques socio-environnementales, la recherche de solutions, ainsi que le développement de la créativité et de l'imaginaire pour mettre en œuvre de nouveaux projets sociaux.

La communauté d'apprentissage apparaît comme une stratégie pédagogique appropriée et pertinente en éducation relative à l'environnement. Pouvant être mise en œuvre dans divers domaines et situations, elle enrichit l'arsenal de stratégies d'ERE déjà existantes. Elle crée des conditions particulièrement prometteuses pour stimuler les processus dialectiques de construction de la relation à l'environnement, favorisant le développement de liens d'appartenance et d'identité. Partageant ses principes, les participants à de telles pratiques s'engagent dans un processus de maturation progressive et d'apprentissage collectif qui permet de pénétrer lucidement la réalité, de l'appréhender, de la comprendre, de se l'approprier et de l'objectiver, développant en même temps des liens signifiants et une place active et responsable dans la société.

En ouvrant des avenues de réponses à l'une des problématiques sociales et environnementales les plus préoccupantes de notre époque, c'est-à-dire la reconstruction du réseau de relations, la stratégie de la communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement se situe au cœur d'une vision socio-constructiviste et des visées d'actualisation d'une société éducative. La table ronde portant sur ce sujet, offre l'occasion d'explorer davantage et de réfléchir sur les diverses particularités et enjeux de cette proposition.

Note biographique

Isabel Orellana est professeure au Département d'éducation et pédagogie, membre de la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement de l'Université du Québec à Montréal et du Réseau québécois d'échange sur les questions autochtones - DIALOG. Elle s'intéresse aux processus sociaux de construction de savoir en éducation relative l'environnement (ERE) et à la pertinence sociale de cette dernière, en particulier à son apport aux processus d'émancipation et de changement socio-environnemental. Elle porte un intérêt particulier à la stratégie de la communauté d'apprentissage, plus spécifiquement dans le domaine de l'ERE. Elle œuvre dans divers projets de recherche et de formation dans ce champ, notamment au Québec et en Amérique latine, et dirige plusieurs étudiants de cycles supérieurs.

Références bibliographiques

Alzate Patiño, A. (1995). El dimensionamiento de la problemática ambiental. *Revista Universidad de Córdoba*, 8, Montería (Colombia), 69-81.

Andersen, A. et Tiessen, D. (1999). Transforming learning communities. A research project of school change. Communication présentée à l'*American Educational Association Conference*, Montréal, avril 1999. Ohio Department of Education. Consulté le 18 décembre 2001 sur : http://www.ode.state.oh.us/tlc/default_old.html.

Argyris, C. et Schön, D. A. (1978). *Organisational learning: a theory in action perspective*. Massachusetts: Addison-Wesley.

Apple, M. (1999). Creating uncritical education: how markets and standards actually works. Communication présentée à la *Réunion annuelle de l'American Educational Research Association «On the Threshold of the 21st Century: Challenges and Opportunities»*, Montréal (Canada), avril, 1999.

Benoît, J. (2000). *La communauté de pratique en réseau : une source d'apprentissage collectif*. Groupe Tact, Université Laval. Consulté le 14 mars 2005 sur : <http://www.tact.fse.ulaval.ca/ang/html/cp/intro.htm>

Brown, J. S. et Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities of practice: Toward a unifying view of working, learning, and innovation. Dans Cohen, M. D. et Sproull, L. S. (dir.). *Organizational learning* (p. 59-82). Newbury Park, Californie : Sage.

Buber, M. et Eisenstadt, S. N. (1992). *On intersubjectivity and cultural creativity*. Chicago: University of Chicago Press.

Buber, M. (1947). *Between man and man*. London: Kegan Paul

Carneiro, R. (1996). Éducation et communautés humaines revivifiées : une vision de l'école socialisatrice du siècle prochain. Dans Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. *L'éducation, un trésor est caché dedans* (p. 235-239). Paris : Éd. UNESCO.

Chambers, P. (1998). *Are learning communities new? What are the dominant models? Formulating a Definition for USF's Learning Community for Project Assesment*. University of South Florida. Consulté le 14 mars 2005 sur : <http://web.usf.edu/~lc/>

Clark, D. (1996). *Schools as learning communities. Transforming education*. Londres, New York: Cassell.

Crosby, A. (1995). A critical look, the philosophical foundation of experiential education. Dans K. Warren, M. Sakofs et J. S. Hunt. *The theory of experiential education* (p. 1-13). Iowa : Kendall/Hunt Publishing Company.

Desjardins, C. (1995). Inventer l'école au XXI siècle: de l'organisation scolaire à la communauté d'apprentissage. *Vie pédagogique*, 92, 42-46.

Dewey, J. (1984). The Public and Its Problems. In J. Boydston, (dir.). *The Later Works*. Carbondale et Edwardsville, Illinois: Southern Illinois University Press.

Durkheim, E. (1895). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : Alcan.

Faure, E. (1972). *Apprendre à être? Rapport de la Commission internationale sur le développement de l'éducation*. Paris: A. Fayard, UNESCO.

Freire, P. (1999). *Pedagogía del oprimido* (52^e éd.) México: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (1998). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (21^e éd.) México : Siglo veintiuno editores.

Freire, P. (1970). *Sobre la acción cultural*. Chile: ICIRA.

Gabelnick, F. et al. (1990). *Learning communities: creating connections among students, faculty and disciplines. New directions for teaching and learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Gadotti, M. (1998). *Pedagogia da Praxis* (2^e éd.). Brasil : Cortez Editora.

Garratt, R. (1994). *The learning organization*. London: Harper Collins.

Gramsci, A. (1976). *La alternativa pedagógica*. Barcelona : Nova Terra.

Grégoire, R. (1997). *Communauté d'apprentissage. Attitudes fondamentales*. Québec : Productions Tact, Université Laval. Consulté le 14 mars 2005, sur : <http://www.fse.ulaval.ca/fac/tact/fr/html/prj-7.1/commune3.html>

Grün, M. (1996). *Ética e educação ambiental. A conexão necessária*. São Paulo: Papyrus Editora.

Handy, C. (1986). *Understanding schools as organisations*. Harmonswoth, Middx : Pen-guin.

Kampol, B. (1997). *Issues and trends in critical pedagogy*. New Jersey : Hampton Press.

Kenneth, I. H. (1997). Community building in small groups. Dans Stringer et coll. *Community-based ethnography: breaking traditional boundaries of research, teaching and learning* (p. 38-52). New Jersey, Londres: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Learning Without Frontiers (1999). *Learning without frontiers: constructing open learning communities for lifelong learning. The urgent need for new meanings*. UNESCO. Consulté le 17 décembre 2001, sur : <http://www.unesco.org/education/lwf/index.htm>

- Lipman, M. (1996). *À l'école de la pensée*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Lipman, M. (1992). *Thinking in education*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (1990). *A filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus
- Lipovetsky, G. (1989). *L'ère du vide*. Paris : Gallimard.
- Manish, J. (1997). Constructing open learning communities to inspire a changing world. *Panel Towards Open Learning Communities: One Vision Under Construction*, 22 mars 1997, UNESCO.
- McCaleb S. P. (1994). *Building communities of learners. A collaboration among teachers, students, families and community*. New York: St. Martin's Press.
- McLaren, P. (1997). *A vida nas escolas. Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. (2e éd.) Porto Alegre: Artes médicas
- Meiklejohn, A. (1932). *The experimental college* New York, Londres : Harper and Brothers Publishers
Consulté le 18 décembre 2001 sur : <http://www.wisc.edu/wendt/expcoll/>
- Morin, E. (1998). *Relier les connaissances. Le défi du XXI^e siècle*. Paris: Éditions du Seuil.
- Morin, E. (1973). *Le paradigme perdu. La nature humaine*. Paris: Éditions du Seuil.
- Morin, E. et Kern, A. B. (1993). *Terre-Patrie*. Paris: Éditions du Seuil.
- Orellana, I. et Fauteux, S. (1998). L'éducation relative à l'environnement à travers les grands moments de son histoire. *Proceedings from an On-line Colloquium The Future of environmental Education in a Post-modern World?*, octobre, p. 77-96.
- Orellana, I. (2002). *La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : signification, dynamique, enjeux*. Thèse inédite de doctorat. Université du Québec à Montréal.
- Orellana, I. (2001). La comunidad de aprendizaje en educación ambiental. Una estrategia pedagógica que abre nuevas perspectivas en el marco de los cambios educacionales actuales. *Revista Tópicos en educación ambiental, vol 3 (7)*, Mexique, 43-51.
- Orellana, I. (1996). La creatividad como un proceso metodológico de resolución de problemas. *Actas del Seminario internacional de investigación-formación EDAMAZ - Educación ambiental en Amazonia*, CIRADE, Université du Québec à Montréal, 30 sept-11 oct., p. 217-222.
- Pérez de Cuellar, J. (1996). Notre diversité créatrice. *Le Courrier de l'UNESCO*, septembre 1996, Paris, UNESCO, 4-7.
- Petrella, R. (2000). L'enseignement pris en otage. Cinq pièges tendus à l'éducation. *Le Monde diplomatique*, octobre 2000, 6-7.
- Piaget, J. (1983). *Psicología y pedagogía*. Madrid: Editora Sarpe.
- Poirier, G. (1993). *Le développement de la pensée critique et le respect de l'autre dans le cadre de l'éducation à la paix. Expérience d'une communauté de recherche avec le programme de philosophie pour enfants*. Mémoire de maîtrise inédit. Université du Québec à Montréal.
- Potapchuk, R.W. y Polk, C. (1994). *Building collaborative community*. Washington: National Institute for Dispute Resolution, National Civic League, Program for Community Problem Solving.

- Ranson, S. (1994). *Towards the learning society*. London: Cassell.
- Reeves, H. (1990). *L'heure de s'ennivrer. L'univers at-il un sens ?* Paris: Éditions du Seuil.
- Reeves, H. (1986). *Malicorne. Réflexions d'un observateur de la nature*. Paris: Éditions du Seuil.
- Sachs, W. et Esteva, G. (1996). *Des ruines du développement*. Montréal : Les Éditions Écosociété.
- Sauvé, L. (2000). L'éducation relative à l'environnement - Entre modernité et postmodernité: les propositions du développement durable et de l'avenir viable. Dans Jarnet, A., Jickling, B, Sauvé, L, Wals, A. et Clarkin, P. *A Colloquium On The Future of environmental Education in a Postmodern World?* (p. 57-70), octobre 1998.
- Sauvé, L (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement*. Montréal: Guérin, Paris: Eska.
- Schnüttgen, S. (1997). *Open learning communities under construction – are NGO's contributing to the process?* Communication CIES Conference on Education, Democracy and Development at the Turn of the Century, 18 – 23 mars, 1997.
- Schön, D. (1971). *Beyond the stable state: public and private learning in a changing society*. New York: Norton.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline : the art and practice of the learning organization*. New York: Currency Doubleday.
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Building community in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sharp, A. M. (1998). *Educação : uma jornada filosófica*. Brasil : Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças.
- Strobel M., W. M. (1998). *Uma interlocução entre Paulo Freire e Mathew Lipman na educação pública: educando para o pensar*. Mémoire de maîtrise inédit. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Brasil.
- Vicuña Navarro, A. M. (1994). Filosofía para niños: algo más que desarrollar habilidades y razonamiento. *Revista Pensamiento educativo*. Santiago: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, 177-196.
- Visser, J. et Manish, J. (1996). Towards building open learning communities. Re-contextualizing teachers and learners. *International Conference on Information Technology: Supporting Change Through Teacher Education*, 30 juin-5 juillet 1996, Kiryat Anavim, Israël.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wells, G. *et al.* (1994). *Changing school from within creating communities of inquiry*. The Ontario Institute for Studies in Education, Toronto (Canada).
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity* Cambridge University Press.
- Wilson, B. et Ryder, M. (1999). *Dynamic learning communities: an alternative to designed instructional systems*. University of Colorado at Denver. Consulté le 18 décembre 2001 sur : <http://www.cudenver.edu/~mryder/dcl.html>.

Zimmer, J., Becker, D., Becker, U., Faltin, G., Krüger, A. et Preissing, C. (1998). *Transforming community schools into open learning communities*. Knutsford (Angleterre): International Community Education Association et International Academy.

