

Quelques enjeux de la révolution de l'information et de la communication en éducation

Questions Relating to the Information and Communications Revolution in Education

Michel PICHETTE

Volume 16, numéro 1, avril 1984

L'informatisation : mutation technique, changement de société?

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/001558ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/001558ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Presses de l'Université de Montréal

ISSN

0038-030X (imprimé)

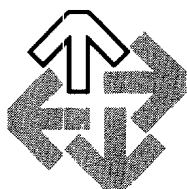
1492-1375 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

PICHETTE, M. (1984). Quelques enjeux de la révolution de l'information et de la communication en éducation. *Sociologie et sociétés*, 16(1), 115–124.
<https://doi.org/10.7202/001558ar>

Quelques enjeux de la révolution de l'information et de la communication en éducation



MICHEL PICHETTE

INTRODUCTION

Au mois de mai 1983, je participais à un atelier sur la télévision dans le cadre du Colloque *Crise et éducation permanente* organisé par la faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal. L'objectif de l'atelier qui réunissait des «éducateurs d'adultes» était de réfléchir sur les effets d'apprentissages de la télévision en ne restreignant pas le sujet aux limites de ce qu'on appelle généralement la «télévision éducative». Ce fut l'occasion pour moi de constater une fois de plus, combien l'on continuait de définir l'éducation à l'intérieur du cadre étroit et dépassé de la notion de scolarisation. L'école continue encore d'être le seul référent pour définir l'apprentissage, comme s'il ne s'était rien produit, comme si les jeunes et les adultes n'avaient rien d'autre «en tête» que la leçon de la veille lorsqu'ils rentrent dans la «salle de cours». Pour les participants de l'atelier, ce fut l'occasion d'une découverte: celle de se mettre à réfléchir ensemble sur ce qu'ils apprenaient lorsqu'ils regardent la télévision, depuis les téléromans, les publicités, les films d'aventures, les quizz, etc. jusqu'au bulletin de nouvelles. Il m'a semblé que pour la première fois, peut-être, ils découvraient que TOUTE la télévision constituait un environnement où l'on apprenait et que ce qu'on y apprenait avait comme effet de réveiller de nouvelles capacités cognitives. Ils venaient en même temps, peut-être, de réaliser que l'École pouvait dorénavant devenir un lieu d'échange, un lieu social de communications «éducatives» et que tout cela commandait de nouvelles stratégies pédagogiques. Ils venaient peut-être de comprendre que l'École n'est plus le centre de l'éducation mais qu'elle faisait partie d'un vaste environnement socio-éducatif.

La révolution de la communication et de l'information a entraîné le développement d'un nouvel environnement socio-éducatif à l'intérieur duquel l'École ne peut plus être considérée comme le centre à partir du moment où l'éducation permanente est devenue une réalité en dehors de ses murs. Le texte qui suit est constitué de réflexions autour de ce nouvel enjeu. La majeure partie de ce dernier a fait l'objet d'une communication à l'occasion d'un symposium sur l'éducation permanente organisé au mois de mai 1983 par la Commission canadienne de l'UNESCO.

I

Mon fils Ludovic vient d'avoir trois ans. Lorsque, il y a quelques semaines, je lui présentais le *walk-man* que je m'étais enfin décidé de m'acheter, sa réaction spontanée fut de se mettre à jouer au «docteur». Il associait ainsi les écouteurs de l'appareil au stéthoscope du médecin chez

qui il avait subi un examen quelques jours auparavant. Il a fallu mon intervention pour qu'il porte aussi attention à la musique qu'il recevait dans les oreilles pendant tout le temps de son jeu... Mon étonnement fut de constater que l'arrivée d'une information nouvelle dans sa vie (le *walk-man* et son utilité spécifique) devait d'abord passer par sa propre expérience et que c'était à partir d'elle qu'il en «négociait» à sa façon l'intrusion. C'était en quelque sorte sa manière individuelle de s'approprier, d'approprier et de structurer son rapport à un objet jusque-là étranger.

Voilà un événement d'apprentissage. Il illustre combien chacun négocie toujours à partir de ce qu'il est, de son expérience et de sa différence, l'arrivée, intrusive ou non, imposée ou non, d'informations nouvelles ou étrangères dans sa vie. Nous possédons fondamentalement un territoire qui nous appartient en propre et quiconque prétend y pénétrer doit faire face, inévitablement, aux processus et aux lois d'un échange (communication) plus ou moins silencieux, plus ou moins «riche» suivant le milieu d'appartenance de son interlocuteur.

C'est là un bien vieux principe qu'il est bon de se rappeler quand on s'intéresse à la société de l'information et aux effets de ses bruits informationnels dans la quotidienneté et l'intimité de nos vies; quand on s'interroge et discourt sur ce qu'il advient de l'«éducation» dans cette conjoncture historique nouvelle.

Allons ici un peu plus loin. L'éducation (si un tel concept a encore sa raison d'être) est un processus et une activité. C'est un processus d'apprentissage qui, dans toute la variété de ses formes et de ses objets, est aussi nécessaire à la production de l'existence que l'est la respiration. Qu'il s'agisse d'un enfant ou d'un adulte, on y retrace toujours, à sa base, la passion, le désir, l'envie et l'ouverture à l'altérité. Apprendre est un principe permanent d'activité en tout individu. Prétendre comme nombre d'études le font encore que l'environnement médiatisé des communications et de l'information génère l'aliénation et la passivité ou encore, point de vue opposé, qu'il génère le bien-être, c'est tenir un discours fort limitatif qui oublie de penser la partie active de chaque individu, son activité différenciée. Dans un cas comme dans l'autre, ces approches limitatives comportent une grande efficacité politique (pouvoir): elles permettent de faire reposer toute pratique de communication sur l'inculcation et se trouvent à structurer du même coup l'ensemble des stratégies des rapports sociaux comme celles, conséquemment, de la pédagogie en éducation. Elles oublient simplement de tenir compte de ce qui se passe dans la communication. Elles omettent de porter attention à ce qui se passe et se produit toujours d'original: un processus interactif duquel jaillit quelque chose de différent ($1 + 1 \neq 3$). Ces conceptions de la communication qui font graviter ses enjeux autour de «l'émission-réception» sont efficaces dans le fonctionnement d'une société ou d'une activité quand la marge de pouvoir et de créativité des individus est mise au rancart.

II

J'ai eu un autre étonnement dans le cadre, cette fois, d'une expérience en télévision éducative effectuée entre le 15 février et le 15 mai 1982. Sans aucune publicité préalable, nous avons décidé d'utiliser un canal du câble dans la région de Montréal pour proposer aux téléspectateurs intéressés de travailler avec nous, par l'intermédiaire d'une tribune téléphonique, à identifier quels seraient les sujets/thèmes qu'ils aimeraient voir inscrit à l'agenda d'une éventuelle programmation éducative télévisée. Mon étonnement fut de constater combien, dans un contexte où ils en avaient la liberté et le pouvoir, les gens (téléspectateurs) dépassaient très vite l'«unidirectionnalité» à laquelle ils étaient habitués avec le médium télévision et s'engageaient spontanément dans l'échange qui leur était proposé. Ils/Elles acceptaient alors de transgresser le modèle dominant d'un médium de communication-consommation de masse; ils brisaient des formes d'isolation et la distance générées (et apparemment entretenues) par le médium; ils prenaient la parole pour signifier qu'ils étaient là, chez eux, avec leurs questions, leurs savoirs et leurs expériences à offrir; ils faisaient part de thèmes, de sujets, de problématiques dont ils avaient envie de nous voir traiter avec leur concours immédiat.

Mon étonnement fut de constater l'appétit, le désir et la spontanéité que nous soulevions en offrant à ces téléspectateurs/téléspectatrices la possibilité de «travailler» (télé-travailler) sur leurs problématiques par le simple moyen de leur écran de télévision et de leur téléphone domestiques. Que pouvait signifier cet appétit et cet intérêt dans un contexte de société où ces gens ont quotidiennement de nombreuses et diverses possibilités d'entendre, de regarder et de lire autour d'eux des informations pertinentes et autrement mieux «présentées» que ce que nous pouvions alors

offrir? Comment expliquer que ces gens, manifestement aussi «normaux» que vous et moi, n'aient pas de difficultés de parler dans «leur» langage, de se sentir associés, participants et «connectés» à l'intérieur de ce qui prenait de plus en plus la forme actualisée d'un collègue invisible? Un collègue invisible dont la devise aurait pu s'écrire: «Nous autres, le monde ordinaire (*we, the people*), nous avons des choses à nous apprendre et à nous dire les uns aux autres...» Comment expliquer que pour ces gens, le téléviseur et le téléphone, constituaient un moyen de communication, d'échange et de contact aussi adéquat, malgré ses différences, que la salle de réunion conventionnelle? Le «monde ordinaire» sur lequel et «pour» lequel nous prétendons sans cesse travailler dans le but d'une quelconque salvation, serait-il, déjà, plus «alphabétisé» que nous ne le croyons à la communication médiatisée et à ses usages novateurs? Aurions-nous déjà atteint un stade qualitatif de développement de l'humanité où l'échange entre humains n'a pas toujours et nécessairement besoin du «face à face» conventionnel pour être enrichissant? Est-ce que le vaste mouvement de prise de conscience du corps qui traverse notre culture depuis quelques années, ne serait pas l'un des facteurs paradoxaux actuels qui permet l'ouverture à des modes de communication nouveaux pour de plus en plus d'individus, modes de communication médiatisés ou non qui passent de plus en plus par le chemin de la conscience de soi?

Pour nous, universitaires marginaux qui faisons cette expérience, ce fut l'occasion de «découvrir», avec au moins une bonne dizaine d'années de retard sur la réalité, ce que les gens des médias et la population en général savaient déjà. Nous découvrons que pour ces gens, apprendre n'est pas réductible à la seule activité d'une école, d'un groupe ou d'une institution et que le sentiment d'être solidaire et mutuel passait par bien d'autres voies que celles de se sentir collés les uns aux autres à l'intérieur d'un même lieu physique. Nous «découvrons» que la télévision (comme la radio) et le téléphone peuvent être des outils de bi/multi-directionnalité pertinents à la communication. Nous découvrons que ces technologies pouvaient servir de support de communications spécifiques aux téléacteurs sociaux qu'il faut bien admettre que nous sommes devenus. Nous venions de découvrir qu'il y avait un autre langage et un autre support que celui de l'école par lequel pouvait passer une démarche d'apprentissage et que nous étions, nous de l'école, sous-équipés à tout point de vue pour y faire face. Nous constatons, d'autre part, que l'histoire est faite de mouvances à tout le moins paradoxales: en même temps que la société actuelle sature en informations et en manipulations de toutes sortes, elle cultive et apprend à communiquer; en même temps qu'elle génère des formes d'anonymat et des modes de pensée-conditionnement de masse, elle cultive et apprend la différenciation et la centration sur soi; en même temps qu'elle reproduit et cultive les inéquités socio-économiques et qu'elle tient un discours qui semble nier les gains de la révolution de la scolarisation des dernières décennies, elle développe une accessibilité à l'information que l'école n'a jamais égalée.

Enfin, c'est à l'école de cette école médiatisée que nous avons entendus définir ce qui me semble constituer l'embryon d'une nouvelle conception du processus d'apprentissage (et de l'éducation): «on apprend quelque chose lorsque l'on donne quelque chose»; «on apprend toujours à partir d'un événement, d'une expérience particulière»; «apprendre est une activité kaléidoscopique»; l'apprentissage est une activité interactive dont la richesse dépend de la diversité des «point de vue» mis en contact.

III

Je me souviens d'avoir participé à une rencontre privée organisée par l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA) avec M. Asher de Leon alors secrétaire général de la Commission McBride de l'UNESCO. Ce dernier, après qu'une unanimité évidente fut faite autour des recommandations du *Rapport préliminaire* de la Commission, demanda à chacun des participants ce qu'il faisait ou croyait nécessaire de faire pour contrer les effets manipulateurs et aliénants des nouvelles technologies de communication. La réponse fut «classique»: revendiquer le droit à l'accessibilité de l'information; des lois de contrôle des monopoles en information; une information qui tienne compte des classes populaires; exiger une meilleure place et une plus grande utilisation des informations provenant des agences de presse «minoritaires» dans le traitement des informations internationales, etc. Il n'y avait, dans ces réponses, rien à redire si ce n'est qu'il fallait effectivement nous mobiliser pour les rendre effectives. Mais la question de Asher de Leon se fit plus insistante: que peut-il y avoir d'autre? comment échapper aux modes de connaissances et d'appréhension du réel que les médias dominants véhiculent à travers la diversité de leurs productions à travers le

monde et, en particulier, dans les pays du tiers monde? Sommes-nous condamnés à vivre avec des technologies vouées «par définition» à des manipulations qui conduisent tout droit à la société décrite par Orwell? L'usage des médias peut-il être fait autrement que sous la forme que nous leur connaissons et que nous décrions?...

Je me souviens que les réponses apportées ici gravitaient toutes autour de l'idée de développer des moyens de communication alternatifs: une presse alternative (vg. *Québec-Presse*), la télévision et la radio communautaire, etc. Car, pour chacun de nous il apparaissait alors évident que malgré des réformes possibles, «les pouvoirs» ne rendraient jamais possibles les médias «démocratiques» et «populaires» que nous souhaitons. Au fond, nous répondions à la question en l'évitant; incapables de distinguer entre la technologie des communications et le mode, la structure de pensée, la stratégie de communication «dominantes» à l'intérieur desquels étaient produits et véhiculés leurs contenus. Nous étions prisonniers de l'idée qu'il s'agissait de revendiquer d'autres contenus ou encore de les diffuser ailleurs pour contrer leurs effets aliénants, etc. Enfermés que nous étions nous-mêmes à l'intérieur des paradigmes dominants, nous épousions un mode de pensée qui ne permettait d'envisager le Bien que nous voulions, autrement que dans les conditions d'une prise de pouvoir qui nous garantirait les possibilités de diffuser nos propres contenus. En réduisant à une simple question de manipulation politique les effets des nouvelles technologies de communication, nous faisons la démonstration de notre méconnaissance et de notre incapacité à imaginer des utilisations de la technologie qui soient autres que toujours manipulatrices et autoritaires. Comme le médecin qui ne s'intéresse encore qu'à la partie «malade» du corps de son patient pour lui prescrire une «médication», nous étions incapables de penser l'alternative dans le contexte socioculturel nouveau généré entre autres, par les médias. Comment, en effet, penser l'alternative, si l'on ne sait rien ou si l'on ignore les effets transformateurs de nos comportements individuels et sociaux, cognitifs et affectifs, provoqués et développés par la radio, la musique, l'invasion des images et des symboles, la télévision, le cinéma, les jeux vidéo, le *walk-man*, la conscience cosmologique et planétaire, la circulation des informations, etc. Comment penser l'alternative quand l'on continue de s'empêcher à comprendre la révolution opérée par les technologies de communication?, quand on continue de regarder la réalité dans son ensemble et celle des nouvelles technologies avec le même regard que celui que nous a appris la maîtrise de l'écriture et de la lecture? Alors que le micro-ordinateur est en train de prendre en charge presque toute l'énergie que nous dépensions à raisonner, à calculer, à mémoriser, etc., à faire fonctionner l'hémisphère gauche du cerveau; la télévision, les jeux vidéo et de simulations par ordinateurs, l'envahissement de la musique et des images, etc. nous apprennent peu à peu à réveiller des capacités endormies depuis des siècles, à développer notre intelligence affective, intuitive, holistique de la réalité.

S'il y a alternative à penser, il me semble qu'elle doit être imaginée dans la communication et dans nos modes de communications à la lumière de ce que les technologies de communication et d'information ont déjà commencé à transformer et à rendre possible.

IV

PRENDRE LE VIRAGE DE L'ÉDUCATION PERMANENTE: UN ENJEU FONDAMENTAL DE LA NOUVELLE RÉVOLUTION TECHNOLOGIQUE EN COURS

À observer les façons dont on a commencé à gérer l'importante crise-transition que nous traversons actuellement dans nos sociétés, il est bien difficile, dix ans après la parution du *rapport Faure*, d'affirmer que le projet d'éducation permanente qu'il y proposait est en bonne voie de développement.

En effet, d'une part, l'on continue encore, d'une manière généralisée, à réduire la notion d'éducation permanente à la dimension étroitement institutionnalisée et économiste de l'éducation ou du perfectionnement/recyclage professionnels des adultes. D'autre part, la tendance de la majorité des politiques sociales en éducation consiste actuellement à généraliser la ré-introduction dans la formation des jeunes comme des adultes, de programmes et de processus d'apprentissages articulés autour des seuls impératifs de rattrapages ou d'adaptation fonctionnels aux nouvelles transformations technologiques qu'est en train de vivre le marché du travail et de l'économie. Le fameux rapport récent de la Commission Gardner aux U.S.A., *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform* (mai 1983) est on ne peut plus éloquent à cet égard. L'on y parle de la nécessité d'un ré-armement de l'école, pour axer l'éducation sur la priorité de la haute technologie. Dans presque tous les cas, lorsqu'on observe aujourd'hui où se font les recherches et les innovations en éducation,

c'est encore de ce côté qu'on retrouve les principaux investissements et les plus grands supports institutionnels. Il est bien difficile, dans ce contexte, d'affirmer que les longs débats, les recherches, les expérimentations et les nombreuses revendications populaires qui ont supporté les recommandations de la commission Faure au cours des dernières années ont été réellement entendues. On a qu'à regardé, ici, au Québec, de ce qu'il advient des recommandations de la Commission Jean.

Le simple constat de la réalité nous empêche d'être très optimiste sur ce point. L'on s'éloigne en effet beaucoup de l'éducation permanente en cherchant exclusivement à soumettre les apprentissages des jeunes comme des adultes aux seuls besoins cloisonnés de l'entreprise et en amenuisant, par ce fait même, l'importance du temps accordé à la «formation générale»; en retardant indûment l'adoption de politiques de congés-éducation rémunérés; en réduisant substantiellement les ressources publiques requises pour le développement des apprentissages non formels au chapitre, notamment, de l'éducation et du développement de la vie communautaire; – resserrant de plus en plus le concept d'apprentissage à des dimensions trop étroitement formelles; en omettant de donner au concept d'éducation toute l'extension qui permettrait d'inclure la multiplicité et la diversité des apprentissages autodidactiques que généralisent aujourd'hui les outils médiatiques et informatiques en dehors des circuits scolaires/institutionnels traditionnels et en ne se préoccupant pas de stimuler le développement qualitatif de ce nouvel environnement socioéducatif dans lequel nous avons déjà commencé de vivre avec la société de l'informaiton.

Au nom de l'urgence de former une main-d'œuvre qualifiée pour sortir d'une crise uniquement perçue sous son angle économique, on semble s'appliquer à vouloir redéfinir l'éducation à l'intérieur du paradigme industriel-rationnel-technologique (Bertrand-Valois, 1980) qui a prévalu en Occident depuis la révolution industrielle du début du siècle plutôt que de développer une politique et un projet éducatif en rapport avec le nouveau paradigme émergent qu'annoncent et rendent possibles les nouvelles technologies, la société de l'information et les «mutations» profondes que nous sommes en train de vivre comme individus et comme humanité.

Ainsi donc, nos décideurs sociaux sont en train de gérer des stratégies qui nous feront prendre le virage technologique et celui des réorganisations profondes qui s'ensuivront au niveau des rapports sociaux, sans tenir compte de l'importance de développer simultanément des stratégies éducatives qui permettraient d'assurer à ce virage technologique nécessaire une transition harmonieuse vers une meilleure qualité de la vie humaine.

Cette «révolution technologique» actuelle qui consiste dans l'intégration et le développement synergétique de l'informatique, de la microélectronique, des télécommunications et de l'audiovisuel apporte la peur et l'espoir en même temps qu'elle commence déjà à transformer l'organisation économique de nos sociétés ainsi que la plupart des pratiques personnelles et sociales de nos vies quotidiennes. Il y a d'une part les craintes que l'informatisation conduise à: une régression dans la participation démocratique des citoyens; un freinage de la mobilité sociale, la déqualification de la main-d'œuvre et un accroissement du chômage; la mise en danger de la vie privée des individus; la vulnérabilité des systèmes d'information qui affaiblirait la sécurité privée des individus et la souveraineté des États; des phénomènes de surconsommation informationnelle conduisant à une «pollution mentale» qui empêcherait l'appropriation personnelle et sociale d'un imaginaire propre. En même temps, beaucoup d'espoirs sont investis dans la nouvelle révolution technologique: accroissement des compétences et des libertés individuelles; solution à la crise économique et écologique; densification et amélioration de la qualité du tissu social (réseaux locaux dans les quartiers et les communautés) et accroissement des formes et de la qualité des interactions entre les individus (nouveaux groupes d'affinités, nouvelles solidarités); possibilité de nouvelles formes d'institutions sociales décentralisées et davantage responsables vis-à-vis de la base (Proulx, 1982).

Les enjeux profonds de cette «nouvelle» société et de cette «nouvelle» culture que nous avons déjà commencé de construire et d'apprendre exigent, de mon point de vue, que nous options sans plus attendre pour le virage fondamental qu'appelle l'éducation permanente. À bien des égards, l'éducation permanente me semble constituer la pierre angulaire du nouveau paradigme éducatif que rend possible la présente révolution technologique. Ce «virage» implique, selon moi,

- a) la «déscolarisation» effective de l'idée même d'éducation et d'apprentissage, de même que l'extension de la notion d'apprentissage à la diversité des moments et des lieux où nous apprenons à poser chaque pas sur le chemin de la vie depuis notre premier souffle...;
- b) la conception et le développement de politiques sociales en éducation qui permettent à chacun, jeunes et adultes, individus et communautés, de prendre le «virage technologique» à leur rythme et pour leur profit...;

- c) le développement des supports socio-économiques requis pour l'amélioration de l'environnement éducatif global de nos sociétés.

DÉSCOLARISER L'ÉDUCATION

Le développement actuel et anticipé des technologies de télécommunication et de l'informatique entraîne une modification substantielle du «design» traditionnel de l'École, entendue au sens de l'Institution sociale chargée de dispenser les apprentissages, de définir et d'évaluer ce qui est éducatif et ce qui ne l'est pas.

Il est intéressant ici, de savoir que l'école publique que nous connaissons aujourd'hui prend ses racines dans les premiers soubresauts de la révolution industrielle du siècle dernier. Alors qu'on déracinait de leurs modes de vie et de leurs milieux de vie des milliers de familles et d'individus pour les amener à se convertir dans les «nouvelles villes» à une nouvelle organisation du travail et des rapports sociaux, l'on créait du même coup l'Instruction publique dont la tâche sociale consistait à initier les enfants à rompre avec le mode de pensée et de vie traditionnel de leurs parents pour s'initier aux façons de faire et de penser la réalité de la nouvelle société. Apprendre, s'éduquer devenait ainsi une activité distincte et autonome, séparée du reste de la vie et dépendante d'une tierce personne (ou institution) pour sa définition, son exercice et son contrôle. On allait à l'école pour s'instruire de ce qu'on était réputé ne pas savoir et pour apprendre dans un contexte où il fallait prendre une distance objective d'avec l'expérience subjective de son histoire propre. L'environnement socioéducatif traditionnel n'était pas approprié aux exigences éducatives, cognitives et éthiques de la nouvelle société industrielle: il fallait créer de nouveaux lieux pour développer ce qui allait devenir le nouveau paradigme de civilisation en émergence. D'une certaine manière, il est possible de penser que les véritables fondements de ce qu'on appelle aujourd'hui, en lui donnant une signification exclusivement technologique, l'éducation à distance, est d'abord le fait de l'école et des pratiques pédagogiques qui se sont développées avec la société industrielle. En effet, avant l'arrivée des technologies de télécommunications, apprendre, s'éduquer a été défini autour des idées forces de distanciation/séparation entre le sujet et l'objet et de distanciation physique entre le lieu de vie et de travail et le lieu «institutionnel» de l'éducation. Phénomène apparemment paradoxal: l'un des effets de transformation importante de l'idée d'éducation, de sa pratique et de l'école elle-même vient de ce que les nouvelles technologies de télécommunications et l'ensemble des médias en circulation dans nos sociétés nous procurent *à distance*, des moyens et des façons d'apprendre qui abolissent la distance qu'avait interposée l'école traditionnelle entre elle et son concept éducatif et la vie domestique et l'expérience subjective de chacun. Au fond, il est possible de penser que l'une des difficultés actuelles de l'École à penser et à développer le paradigme de l'éducation permanente provient de sa difficulté à faire des liens avec un nouvel environnement éducatif qui se développe en dehors d'elle par le moyen des nouvelles technologies et dans une diversité/multiplicité de lieux qui ne relèvent plus de son contrôle. Qu'elles que soient les réformes et contre-réformes actuelles en éducation, nous continuons de perpétuer l'idée que l'apprentissage implique une activité que l'on fait à celui qui apprend (inculcation, éducation) alors que depuis au moins une vingtaine d'années la circulation et la dissimulation des informations posent plutôt à l'éducateur la question de savoir comment créer les conditions pour que l'individu puisse apprendre ses connaissances lui-même, puisse apprendre à apprendre comment gérer son apprentissage là où il se trouve, dans sa quotidienneté (Papert, 1982). Sous ces multiples formes, l'éducation déborde aujourd'hui bien au-delà de l'École où l'on continue malgré cela à perpétuer un/des modèles pédagogiques et cognitifs, des informations et des savoirs qu'on ne parvient pas à enrichir de ce que chacun de nous découvrons et apprenons quotidiennement au travers nos expériences de vie et les occasions diverses où nous nous exposons aux connaissances et informations nouvelles. D'une certaine manière, il est possible de dire que l'école ne s'est pas encore «alphabétisée» au nouvel environnement éducatif dans lequel «apprendre» constitue dorénavant un processus de communication et d'échange.

APPRENDRE, AUJOURD'HUI

Apprendre est, de fait, un processus fondamentalement permanent. D'une manière générale, c'est le processus par lequel nous avons posé chaque pas sur le chemin de la vie depuis notre premier souffle... C'est aussi la transformation qui se produit dans le cerveau lors de l'intégration d'une nouvelle information, ou de la maîtrise d'une nouvelle habileté. Apprendre est donc une

activité bien vivante qui implique, en son point de chute, toutes les dimensions de notre être. On ne peut, de ce fait, isoler l'activité d'apprentissage des autres activités de la vie quotidienne.

Tout cela a pour corollaire que l'activité requise pour un apprentissage aussi sophistiqué et spécialisé soit-il, a toujours pour toile de fond l'ensemble des apprentissages acquis et/ou en développement chez chacun. Quelque soit le contenu d'un apprentissage, ce dernier a toujours pour support et référent le processus général par lequel je me donne les moyens pour m'approprier des connaissances justes et utiles à ma propre vie. Si je ne parviens pas à m'approprier ces connaissances, mon apprentissage reste incomplet. C'est là une autre façon de dire que tout apprentissage qui ne se traduit pas dans une opérationnalisation, quelle qu'elle soit, n'a pas atteint son objectif. C'est là, peut-être, la seule mesure réelle qui permet d'évaluer le succès ou l'insuccès d'une activité d'apprentissage. Cette mesure varie d'un individu à l'autre, d'un milieu social et d'un moment historique à l'autre. Ainsi est-il possible d'affirmer qu'on ne peut pas plus imposer un apprentissage qu'on ne peut délivrer la santé. Fondamentalement, chacun de nous apprend dans la mesure où il est touché, dans la mesure où ce qu'il apprend est relié à ce qui lui est familier. Dans cette perspective, l'«éducateur» n'est jamais la cause première et dernière de l'apprentissage: il est un guide, une personne ressource qui, d'une certaine manière vient échanger-communiquer avec un autre.

Apprendre est essentiellement un processus interactif, le lieu d'une rencontre avec «quelque chose» de différent de soi; le lieu où l'on s'expose/s'ouvre, se «confronte» à des façons de faire et à des points de vue nouveaux sur des réalités de vie et des connaissances diverses qui nous intéressent. Le processus d'apprentissage est aussi le lieu d'une communication-échange de connaissances/informations/expériences différentes, connectée sur un désir. Dans cette perspective, il est impensable de concevoir l'activité d'apprentissage sous le mode de la rencontre du savoir et du non-savoir:

un exemple permet d'illustrer cela. On sait que la plupart des «patients» ont été conditionné à croire que le médecin était seul à savoir ce qui était bien pour leur «santé». On sait aujourd'hui combien cette façon de voir était imparfaite. En effet, si l'on sait reconnaître l'efficacité des connaissances médicales de la maladie physique, l'on reconnaît par ailleurs qu'une attention exclusivement centrée sur le physique a pour conséquence de négliger le rôle du «psychisme» et de l'environnement dans la maladie. L'on découvre ainsi toute l'importance et toute la place qu'occupe le patient dans la conservation/reproduction de son état de santé; l'on reconnaît du même coup que le savoir-expérience du patient sur sa santé est «complémentaire» au savoir scientifique du médecin; plus encore, que la guérison résultera de la combinaison, de la communication-échange entre ces deux savoirs.

Apprendre, c'est l'échange entre quelqu'un qui sait déjà quelque chose de l'objet pour lequel il a envie d'apprendre et quelqu'un qui sait guider, aider cette personne dans la connaissance qu'elle veut compléter ou parfaire. Apprendre ne saurait par conséquent être réduit à un processus linéaire et logique; c'est aussi un processus analogique et circulaire; c'est, de plus, un processus dont les effets ne sont jamais finis.

Tout processus d'apprentissage constitue un événement dans une vie et l'on apprend à partir d'événements significatifs que la vie nous amène. Si tout cela est commun à tout type d'apprentissage depuis celui de l'enfant qui pose ses premiers pas à celui de l'universitaire qui poursuit une recherche scientifique, cela l'est d'autant plus de chaque homme et de chaque femme plongé au cœur de la quotidienneté dans la société de l'information.

L'éducation n'est donc pas d'abord un processus de «scolarisation» et/ou d'apprentissage «formel/professionnel», mais une activité permanente d'apprentissages nécessaires à la survie quotidienne de chacune de nos existences. Nous touchons ici la plénitude du sens de l'éducation permanente et nous pouvons voir en quoi il s'agit d'une conception globale de l'éducation bien différente de celle à laquelle nous nous référons encore. De la même manière que la société industrielle (et postindustrielle) a généré une conception centralisée et institutionnalisée de l'éducation et de l'apprentissage; la société de l'information et de l'informatisation génère une conception fondamentalement décentralisée et dé-massifiée de l'éducation.

Toute la question est maintenant de savoir comment il est possible de prendre le virage de l'éducation permanente; comment il est possible de généraliser à l'ensemble des pratiques «éducatives» dans l'école et hors cette école cette nouvelle façon de concevoir l'apprentissage générée par l'actuelle «révolution technologique».

DÉVELOPPER LE NOUVEL ENVIRONNEMENT SOCIO-ÉDUCATIF

Le virage de l'éducation permanente qu'il faut prendre en même temps que le virage technologique actuel, en est d'abord un qui consiste à reconnaître d'autres lieux que l'École traditionnelle pour lieux d'apprentissages. On ne saurait en effet pouvoir faire face aux enjeux que nous pose la nouvelle société de l'information en changeant simplement les partenaires traditionnels de l'éducation. Ce n'est pas, par exemple, en accordant aux milieux économiques la prépondérance sur l'École dans la formation technique et professionnelle qu'on pourra de ce fait juguler la «violence» avec laquelle se fait actuellement et se fera la transition vers cette «nouvelle» société. Il faut plutôt se donner une politique sociale globale de l'éducation permanente qui repose sur l'interaction entre les divers partenaires nouveaux d'un environnement éducatif qui n'a plus et n'aura plus l'École pour centre et pour définisseur exclusif de l'éducation.

Si l'une des premières conditions rendant possible ce virage de l'éducation permanente implique que l'on revise notre philosophie traditionnelle de l'éducation et qu'on entreprenne des recherches et des expérimentations sur les nouvelles formes d'apprentissages, l'autre condition consiste à entreprendre dès maintenant la mise en place des moyens, des activités, des «politiques» dont je ferai maintenant une énumération non exhaustive :

1. il «faut» dorénavant créer et développer un environnement éducatif nouveau qui ne soit pas exclusivement défini à partir de l'École mais qui englobe celle-ci parmi une multiplicité et une diversité d'autres lieux et occasions d'apprendre dans la société. Nous devons nous donner des politiques sociales, en éducation, qui débordent les champs cloisonnés tout autant de l'École que de l'entreprise. Il faut, sans leur enlever leurs spécificités et leurs exigences propres, associer les lieux institutionnalisés d'apprentissages (publics autant que privés) aux nouveaux lieux extrascolaires d'éducation et définir à ces derniers des fonctions sociales dans le développement et le support particulier de l'éducation permanente. Il faut briser cette fausse séparation entre ce qui est «éducatif» et ce qui ne l'est pas qui nous a fait, par exemple, considérer que la télévision n'avait rien à voir avec l'éducation tant et aussi longtemps qu'on a continuellement cherché à lui appliquer les mêmes méthodes et les mêmes langages «didactiques» que ceux de l'école. Il faut, par conséquent, associer des partenaires jusqu'ici ignorés (et parfois même «méprisés») à la définition et au développement des politiques d'éducation permanente. Ces nouveaux partenaires sont, au premier chef, l'ensemble des médias électroniques, la presse écrite, les producteurs de technologie informatique et télématique, les concepteurs de logiciels et les producteurs de banques informatisées de données, l'ensemble des producteurs de l'industrie «culturelle», les gestionnaires de la vie urbaine, les entreprises, les syndicats et associations d'employés-es, les corporations de professionnels et bien sûr, les groupes communautaires, etc. ;
2. il «faut» alphabétiser les éducateurs, les intervenants sociaux et les chercheurs aux effets qualitatifs des médias et des nouvelles technologies sur les modalités d'apprentissages et les structures cognitives. Quels sont les effets positifs et réellement éducatifs de la télévision et de l'informatique, des médias écrits, des jeux électroniques, de l'omniprésence de l'audiovisuel et de la communication, etc. sur l'apprentissage permanent?;
3. il «faut» former et créer de nouveaux types d'éducateurs; des guides pour animer, pour accompagner, pour initier et supporter chacun dans les divers moments et lieux d'apprentissages. Comment apprendre à apprendre à gérer la multiplicité des informations en circulation dans chacune de nos vies quotidiennes? Comment apprendre l'usage de l'informatique privée ou communautaire, la production et la gestion de banques privées ou communautaires d'information? Comment apprendre à apprendre à développer des usages pédagogiques et interactifs des nouvelles technologies de l'information?, etc. ;
4. il «faut» stimuler le développement et supporter la création d'associations volontaires d'usagers des médias et des services informatiques;
5. il «faut» développer dans les médias électroniques et écrits (télévision, télématique, presse, etc.), des formes et des stratégies de communications bi-directionnelles directes avec les usagers qui rendent possible la prise de parole et diminuent le contrôle exclusif qu'y exercent de fait les gestionnaires et les professionnels de la communication;
6. il «faut» encourager et stimuler la création de projets, de services éducatifs originaux, la multiplication de nouveaux lieux privés ou communautaires pour apprendre et communiquer; multiplier les lieux de paroles et de critiques sociales, etc. ;
7. il «faut» introduire dans la formation technique et professionnelle, tout comme dans les activités de recyclage technologique des jeunes comme des adultes, dans l'École et dans l'entreprise, des possibilités réelles de réfléchir et d'agir sur l'environnement psycho-physiologique du travail et les modalités de réorganisations des conditions de travail introduites

entre autres par la bureautique, la robotique et les nouvelles technologies. Le nouveau «taylorisme» qui prévaut actuellement dans les milieux de travail n'est certainement pas un produit de l'invention et de la grande créativité des ingénieurs de l'ergonomie en cette période de l'histoire...;

8. il «faut» développer des politiques de démocratisation de l'accessibilité aux outils informatiques et télématiques, à la production de banques de données et à leur utilisation pour des fins autant individuelles que communautaires. Cette politique de démocratisation doit être développée avec autant de vigueur, sinon davantage, que les politiques de démocratisation de l'accès à l'éducation (traditionnelle);
9. il «faut» maintenir et développer dans les diverses institutions publiques des services spécifiques qui permettent aux individus et aux «collectivités sociales» les plus démunis, l'accès aux ressources d'informations, de recherches et de formations dont elles peuvent avoir besoin pour améliorer leurs conditions de vie;
10. il «faut» multiplier l'accessibilité du plus grand nombre d'individus et de «collectivités sociales» aux activités de «vulgarisation et de diffusion des connaissances scientifiques et techniques»; à l'initiation aux relations humaines, à la psychologie et aux communications; à l'apprentissage du développement des «nouvelles» facultés mentales mises à jour par les recherches sur le cerveau et l'approfondissement de nos informations sur les phénomènes de conscience non ordinaires; à l'apprentissage de la télécommunication; à l'initiation aux phénomènes et réalités cosmologiques et écologiques; à une meilleure connaissance du corps humain et de la nature; etc.;

CONCLUSION

La nouvelle révolution technologique en cours doit cesser d'être analysée du point de vue exclusif de l'économie et de la technique. Elle implique, potentiellement, une nouvelle culture et de nouvelles qualités d'existence pour chacun d'entre nous. L'enjeu du virage de l'éducation permanente consiste précisément à développer pour tous les possibilités d'y faire son nid pour son propre profit et celui de sa communauté immédiate comme de celle de tous les humains à l'échelle de la terre. Cette nouvelle révolution technologique contient les germes qui rendent possible l'intercommunication et la vie mutualiste. Seulement, pour y arriver, faudrait-il que nous cessions, la majorité d'entre nous, de penser qu'il s'agit là d'un rêve futurologique... C'est déjà commencé.

RÉFÉRENCES

- Bertrand, Y. et P. Valois, *les Options en éducation*, ministère de l'Éducation, «Point de vue, point de mire», Québec, 1980.
- Proulx, S., *les Usages possibles des médias dans l'avenir de la vie quotidienne; réflexions et questions à partir d'une recherche en cours*, Ottawa, Association canadienne de communication, 1982 (texte ronéotypé).
- Brisson, P., G. Khal, S. Proulx, P. Vallières, *Vie quotidienne et usages possibles des médias dans l'avenir*, Laboratoire de recherche en écologie humaine et sociale (LAREHS), Université du Québec à Montréal, Étude réalisée dans le cadre du programme de recherche prospective du ministère des Communications, Gouvernement du Québec, Québec, 1982.
- Papert, S., «Les enfants se créent leur culture informatique», interview accordé à Christian Tortel, magazine *l'Ordinateur individuel*, n° 41, Paris, octobre 1982, p. 104.