

SOCIOCONSTRUCTIVISME ET ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL



FERNAND OUELLET
Faculté de théologie,
d'éthique et de philosophie
Université de Sherbrooke

Dans un article paru en décembre dernier dans cette revue, j'ai tenté de montrer, en m'inspirant des travaux récents de François Galichet (1999), que les conditions particulières de la postmodernité posent des défis nouveaux à l'éducation à la citoyenneté. Selon ce spécialiste de l'éducation à la citoyenneté, le modèle « pédagogique » est le seul qui prenne vraiment au sérieux le « scandale des inégalités » et qui est en mesure de faire face à ces défis.

Dans le présent article, je présente deux approches pédagogiques qui permettraient de mettre en œuvre ce modèle « pédagogique ». La première, « l'instruction complexe », a été développée à l'Université Stanford par Elizabeth Cohen et son équipe. Elle a été expérimentée dans les écoles primaires et secondaires de plusieurs pays. La seconde, « l'apprentissage en collaboration », a été développée par Kenneth Bruffee et ses collègues dans un collège de New York.

Ces deux approches s'inscrivent dans une conception socioconstructiviste de l'apprentissage.

■ L'INSTRUCTION COMPLEXE

La plupart des travaux récents sur le travail de groupe en classe ont été menés dans les écoles primaires et au premier cycle du secondaire. On parle

généralement « d'apprentissage en coopération » pour désigner ce courant important de recherche et d'expérimentation pédagogique. Les travaux sur « l'instruction complexe » d'Elizabeth Cohen et de son équipe de l'Université Stanford s'inscrivent dans ce courant en y ajoutant une dimension essentielle : l'atténuation des problèmes de statut qui surgissent dans le travail de groupe. Dans l'approche de Cohen, le développement des habiletés sociales apparaît comme un moyen de renforcer les apprentissages des matières scolaires et la maîtrise des habiletés conceptuelles de haut niveau¹. Et ce qui en fait l'originalité principale, c'est qu'elle attache une très grande importance à la réussite scolaire des étudiants en difficulté et qu'elle fournit aux enseignants des moyens de les aider.

QU'EST-CE QUE L'INSTRUCTION COMPLEXE ?

Dans la conception de Cohen, l'instruction complexe est une forme très structurée d'organisation de l'apprentissage où le travail se fait en petits groupes hétérogènes :

- dont les membres ont été préparés à la coopération par des exercices qui leur permettent d'intérioriser de nouvelles normes de comportement en classe ;
- où l'enseignant délègue l'autorité aux groupes de travail qui assument eux-mêmes la responsabilité du bon fonctionnement du groupe (les membres exercent à tour de rôle ce que Cohen appelle les rôles du « comment ») ;
- où la réalisation de la tâche est précédée d'une brève séance d'orientation par l'enseignant et suivie d'une séance de retour sur le travail de groupe où l'enseignant peut fournir une rétroaction ;
- où des mesures spéciales sont prises pour équilibrer le statut des étudiants, pour éviter que l'interaction ne soit dominée par ceux qui ont un haut statut et que les autres ne se retirent de la tâche (rôles, traitement des habiletés multiples, attribution de compétences). Pour réussir la tâche, les étudiants doivent faire appel aux ressources diversifiées de tous les membres de l'équipe.

DES DIFFICULTÉS À SURMONTER

Cohen identifie trois difficultés principales éprouvées par les enseignants qui veulent implanter l'instruction complexe dans leur classe :

1. les normes implicites du fonctionnement de la classe ;
2. la difficulté pour les enseignants de déléguer aux étudiants l'autorité sur leurs apprentissages ;
3. les problèmes de statut qui surgissent dans les groupes de travail en coopération.

¹ La stratégie que propose Barth (1993) pour amener les élèves à construire un concept apparaît tout à fait pertinente ici.



Si ces trois difficultés ne sont pas surmontées, il sera impossible de créer le climat qui permet les échanges verbaux de qualité sur lesquels repose l'efficacité de l'apprentissage en coopération.

PRÉPARER LES ÉTUDIANTS À UNE TRANSFORMATION DE LEUR RÔLE ET DE CELUI DE L'ENSEIGNANT

Pour faire face à la première difficulté, il est nécessaire de bien préparer les étudiants lorsqu'on décide d'introduire l'apprentissage en coopération. Cette préparation est d'autant plus importante que ceux-ci arrivent en classe avec des idées bien arrêtées sur leur rôle et sur celui de l'enseignant :

Voici quelques normes de la classe traditionnelle : faites votre travail et ne vous occupez pas de ce que font les autres ; ne donnez ou ne demandez jamais un conseil à un camarade lorsque vous faites un travail en classe ; soyez attentif à ce que dit et fait l'enseignant et à rien d'autre ; regardez vers l'avant de la classe et taisez-vous. Lorsqu'ils enseignent à de jeunes élèves, les enseignants renforcent constamment ces normes par la répétition, les récompenses et les punitions. Quand les élèves arrivent au secondaire, ces normes sont tellement bien intériorisées que les élèves dociles ne sont pas du tout conscients des raisons de leur conduite en classe (Cohen 1994, p. 40).

On peut facilement comprendre que des étudiants qui partagent cette vision de ce qui est attendu d'eux en classe soient un peu déroutés lorsque l'enseignant leur présente une tâche à réaliser en coopération :

Pour donner une tâche de groupe, il faut introduire des changements importants dans les normes traditionnelles de la classe. On demande tout à coup à l'élève de dépendre des autres. Les élèves sont responsables non seulement de leur propre comportement mais aussi du comportement du groupe et du produit de l'effort du groupe. Ils doivent écouter les autres élèves plutôt que l'enseignant. Ils doivent apprendre à demander aux autres leur opinion, à leur donner la chance de parler et de faire des contributions brèves et sensées à l'effort du groupe pour que le travail puisse se faire sans heurt. Ce sont là des exemples des nouvelles normes qu'il est utile d'enseigner avant de commencer à travailler en groupe (*ibid.*).

Cette description saisissante du contraste entre des normes de la classe traditionnelle et de celles de la classe qui adopte l'apprentissage en coopération montre bien qu'il s'agit là d'une innovation pédagogique importante et qu'il est impossible de s'y engager sans avoir bien préparé les étudiants.

PASSER DE LA SUPERVISION DIRECTE À LA DÉLÉGATION D'AUTORITÉ

La seconde difficulté est celle vécue par l'enseignant habitué à la supervision directe de tout ce qui se passe dans sa classe lorsqu'il doit déléguer l'autorité aux groupes de coopération pour une partie importante des apprentissages scolaires. Ce transfert d'autorité représente pourtant une condition essentielle pour la réalisation d'échanges verbaux de qualité dans les groupes :

Nous avons également montré que lorsque les enseignantes ne réussissent pas à déléguer la responsabilité aux groupes, les élèves parlent et travaillent ensemble

moins fréquemment et apprennent moins. [...] Si l'enseignante, qui est une figure d'autorité, prend la responsabilité d'amener les élèves à s'engager dans leur tâche, les élèves ne prendront pas la leur pour résoudre les problèmes reliés à la tâche. Les enseignants qui utilisent la supervision directe lorsque les élèves travaillent en coopération se trouvent ainsi, sans le vouloir, à saboter l'atteinte de leurs objectifs. En bloquant le processus qui amène les élèves à parler et à travailler ensemble, elles [ces enseignantes] empêchent les élèves de développer une bonne compréhension des concepts et de découvrir les choses par eux-mêmes. Même les enseignantes qui interrompent constamment l'interaction du groupe avec des questions de haut niveau intellectuel courent le risque de nuire à l'interaction entre les élèves (Cohen 2002, p. 148).

[...] l'apprentissage en coopération montre bien qu'il s'agit là d'une innovation pédagogique importante et qu'il est impossible de s'y engager sans avoir bien préparé les étudiants.

Une des raisons qui empêchent souvent les enseignants de déléguer l'autorité est la peur de perdre le contrôle de leur classe. Pour surmonter cette difficulté, Cohen propose essentiellement deux moyens : des tâches bien conçues et bien planifiées et un système de gestion efficace. Elle énonce cinq principes d'un tel système de gestion :

1. Les normes de la coopération doivent être enseignées [...] afin que les élèves sachent comment se comporter et qu'ils agissent de manière à amener les autres à adopter ces comportements.



2. Les élèves doivent savoir de quel groupe ils font partie et où ce groupe est censé se rencontrer. Il faut perdre le moins de temps possible à communiquer cette information de base.
3. Il faut informer toute la classe de la répartition des rôles et des comportements spécifiques qui sont attendus, [...].
4. Chaque groupe doit avoir des instructions claires sur la tâche à effectuer. Ainsi, les élèves n'auront pas à vous interroger.
5. Vous devez avoir donné aux élèves une brève orientation sur les objectifs de cette tâche et sur les critères d'évaluation (Cohen, 1994, p. 106).

d'autres en sont exclus. Ces problèmes surgissent parce que les étudiants ont les uns envers les autres des attentes de compétences qui leur confèrent un statut bas ou élevé dans le groupe. Si rien n'est fait pour égaliser ces statuts, une partie importante de la classe sera exclue des échanges verbaux de qualité. Au lieu de créer une classe équitable, l'apprentissage en coopération risque ainsi d'exacerber les conflits qui y sont latents. Devant cette situation, les enseignants risquent fort de revenir à leur pédagogie traditionnelle.

Pour faire face à ces problèmes, Cohen propose diverses mesures dont la principale est le traitement des habiletés multiples. Mais ce traitement n'est efficace que si l'on crée des tâches riches, faisant appel à des habiletés multiples et visant des apprentissages conceptuels de haut niveau. C'est parce qu'il permet d'agir sur les attentes de compétences que ce traitement est efficace. Ces attentes de compétences peuvent demeurer inchangées, même après une activité réussie de coopération où les étudiants collaborent efficacement dans la réalisation de la tâche en respectant les rôles qui leur étaient attribués.

Plutôt que de s'interroger sur le niveau d'intelligence des étudiants, il faut analyser une situation d'apprentissage ou une tâche donnée en fonction des habiletés intellectuelles qu'elle exige.

MODIFIER LES ATTENTES DE COMPÉTENCE ET LES STATUTS

Toutefois, même si l'enseignant a bien préparé ses étudiants à la coopération et délégué l'autorité, la qualité des interactions entre ces derniers est loin d'être assurée à moins que l'enseignant ne prenne des mesures précises pour faire face à la troisième difficulté: les problèmes de statut dans les groupes de travail.

Pour faire face à ces problèmes, Cohen propose diverses mesures dont la principale est le traitement des habiletés multiples.

L'originalité principale de l'approche de Cohen vient de l'importance qu'elle accorde à cette difficulté. Lorsqu'un enseignant décide d'introduire l'apprentissage en coopération dans sa classe, certains étudiants dominent les interactions dans les groupes tandis que

Qu'est-ce qu'une tâche à habiletés multiples? C'est une tâche, intéressante et gratifiante, qui comporte plus d'une réponse ou plus d'une façon de résoudre le problème. Elle permet à chaque étudiant d'apporter une contribution différente. Elle utilise plusieurs médias et fait appel à la vue, à l'ouïe et au toucher. Elle exige une variété d'habiletés et de comportements. Elle exige également la lecture et l'écriture et constitue un défi.

Un des plus grands défis que pose l'instruction complexe aux enseignants est de développer des tâches de ce type pour les principaux apprentissages conceptuels que doivent faire leurs étudiants. C'est un travail de longue haleine qui se fait normalement en équipe. Il suppose un support actif de la direction d'école et, comme le souligne Cohen, celui d'une équipe de formateurs expérimentés qui fournit un accompagnement en classe dans les premières phases de l'implantation.

Le traitement des habiletés multiples repose, selon Cohen, sur une redéfinition de l'intelligence humaine dans la ligne des travaux de Gardner (1996) sur les intelligences multiples. Plutôt que de s'interroger sur le niveau d'intelligence des étudiants, il faut analyser une situation d'apprentissage ou une tâche donnée en fonction des habiletés intellectuelles qu'elle exige. Cela présuppose que ceux-ci ont été convaincus que la tâche, qu'ils ont à accomplir en coopération, fait appel à plusieurs habiletés intellectuelles. Pour arriver à les convaincre de cette réalité, il faut analyser la tâche en fonction des habiletés qu'elle exige.

Seules les tâches qui visent des apprentissages conceptuels, des apprentissages ouverts permettent l'identification d'habiletés multiples. Les étudiants doivent être entraînés à identifier les habiletés pertinentes pour la tâche et à les reconnaître



lorsque celles-ci sont mises en oeuvre par les membres de leur groupe de travail². Cet entraînement est centré sur les deux phrases suivantes: «Personne ne possède toutes ces habiletés; chacun de nous en possède quelques-unes.»

Le traitement des habiletés multiples constitue le point d'appui de la seconde stratégie proposée par Cohen pour traiter les problèmes de statut: l'attribution de compétences (?) à l'étudiant de bas statut. Pour que cette stratégie soit efficace, l'évaluation de ce dernier doit être faite devant la classe. Elle doit être précise, se référer à des habiletés intellectuelles spécifiques et montrer que les habiletés attribuées à l'étudiant de bas statut sont pertinentes pour la tâche du groupe et importantes dans la vie.

D'autre part, parce qu'elle est exigeante et stimulante pour les enseignants et pour les étudiants et qu'elle propose des stratégies susceptibles d'aider ceux-ci à développer dès les premières années du cours primaire un rapport actif au savoir plutôt qu'un rapport soumis au rituel scolaire, cette approche pédagogique est en mesure d'apporter une contribution très significative au problème du décrochage scolaire (Ouellet, 1995). Elle a ainsi beaucoup plus de chance d'être intégrée au fonctionnement de l'institution scolaire et de contribuer à son renouvellement qu'une approche centrée sur les problèmes particuliers.

Le traitement des habiletés multiples constitue le point d'appui de la seconde stratégie [...] pour traiter les problèmes de statut: l'attribution de compétences (?) à l'étudiant de bas statut

En mettant ainsi l'accent sur la dynamique des statuts au sein des groupes de travail et sur les apprentissages de haut niveau en même temps que sur les habiletés sociales permettant d'établir des interactions égalitaires avec des étudiants appartenant à diverses classes sociales et à divers groupes culturels avec qui ils apprennent à réaliser des tâches riches et exigeantes que même ceux qui sont plus forts ne peuvent pas maîtriser complètement, l'approche de Cohen apparaît comme une voie particulièrement prometteuse pour faire face aux défis de la pluriethnicité en éducation. Cette approche permet de ne pas isoler l'hétérogénéité culturelle des autres formes d'hétérogénéité (classes sociales, maîtrise des apprentissages scolaires, popularité parmi les pairs) et «d'insérer la question interculturelle dans une perspective éducative d'ensemble» (Conseil supérieur de l'éducation, 1993, p. 90). C'est une approche qui repose sur une planification rigoureuse, sur des stratégies d'implantation testées par des années de recherche et sur une stratégie d'évaluation qui permet des ajustements continuels.

L'approche de Cohen m'apparaît s'appuyer sur la même volonté de confronter les étudiants avec le «scandale de l'inégalité» que celle qui est sous-jacente au modèle

² Cohen intègre ici les stratégies de la métacognition dont l'importance est reconnue par le Comité sur les développements dans la science de l'apprentissage. Une des trois découvertes clé signalée par ce comité est la suivante: «Une approche "métacognitive" de l'instruction peut aider les élèves à prendre le contrôle de leur propre apprentissage en se définissant des buts d'apprentissage et en contrôlant leur progrès dans l'atteinte de ces buts.» (Brandsford *et al.*, 2000, p. 18).

³ Je reprends ici plusieurs éléments de la présentation que j'ai faite de cette expérience dans un ouvrage récent (Ouellet, 2002). Je remercie les Presses de l'Université Laval d'avoir autorisé la reproduction de ces passages.

«pédagogique» préconisé par Galichet. Les stratégies d'égalisation de statut et de modification des attentes de compétences (?) dans le travail de groupe apparaissent comme un complément utile, nécessaire même, à la stratégie de parrainage proposée par Galichet comme moyen de rendre opérationnel le modèle pédagogique d'éducation à la citoyenneté qu'il privilégie.

Les stratégies de l'instruction complexe s'inscrivent dans une conception socio-constructiviste de l'apprentissage. Selon Cohen (2002, p. 149), les implications pédagogiques du socioconstructivisme ne sont pas encore assez reconnues. Elle souligne que ceux qui partagent cette conception de l'apprentissage insistent sur l'importance des échanges verbaux, des débats et du dialogue comme moyens de compréhension des concepts et qu'ils sont presque unanimes à considérer le cadre des petits groupes travaillant en coopération comme le plus favorable à l'apprentissage selon ce modèle.

Elle a ainsi beaucoup plus de chance d'être intégrée au fonctionnement de l'institution scolaire et de contribuer à son renouvellement qu'une approche centrée sur les problèmes particuliers.

► L'APPRENTISSAGE EN COLLABORATION AU COLLÉGIAL

Que pourrait signifier l'option pour une conception socioconstructiviste de l'apprentissage au collège et à l'université? C'est à cette question que je voudrais apporter quelques éléments de réponse en présentant une expérience originale d'apprentissage en collaboration menée par Bruffee (1995) dans un collège de New York³. L'intérêt de cette expérience réside dans la discussion de la conception socioconstructiviste de l'apprentissage sur laquelle elle s'est appuyée.



UN DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE ORIGINAL : UNE INTERPRÉTATION « INTERCULTURELLE » DE L'APPRENTISSAGE

Selon Bruffee (1995), enseigner les sciences, la littérature, l'histoire ou la sociologie aux étudiants du collégial et de l'université, c'est leur fournir les moyens d'entrer dans une nouvelle « communauté de savoir ». Ceux-ci doivent apprendre à maîtriser progressivement la langue et la culture spécifique de chacune de ces disciplines. Lorsqu'ils arrivent au collège ou à l'université, ils appartiennent déjà à une grande diversité de communautés de savoir, selon le milieu socioéconomique, le groupe ethnique ou la religion à laquelle ils se rattachent et une multitude d'autres appartenances relevant de choix personnels. Lorsqu'on leur proposera de nouveaux problèmes formulés dans le langage particulier d'une discipline donnée, ils auront initialement tendance à les articuler dans celui de leur culture originelle.

[...] enseigner les sciences, la littérature, l'histoire ou la sociologie aux étudiants du collégial et de l'université, c'est leur fournir les moyens d'entrer dans une nouvelle « communauté de savoir ».

Les auteurs qui adoptent la conception socioconstructiviste de l'apprentissage soulignent la nécessité de fournir aux étudiants l'occasion de s'appuyer sur leurs prénotions. C'est sur cette base qu'ils pourront progresser vers une lecture des phénomènes étudiés qui utilisera le langage spécialisé de la discipline enseignée⁴. Bruffee donne une coloration « interculturelle » à ce processus en utilisant le concept de « réacculturation » pour caractériser ce passage progressif d'une communauté de savoir à une autre. C'est à partir de la langue et de la culture propres à leurs

différentes communautés de savoir que les étudiants pourront apprendre graduellement le sens des mots et des concepts qui leur permettront de participer à un échange symbolique avec les membres d'une nouvelle communauté de savoir.

Tout comme le processus de réacculturation que vit un immigrant qui entre dans une nouvelle culture, la réacculturation à une nouvelle communauté de savoir ne se fait pas sans difficultés. Les étudiants doivent prendre le risque d'abandonner la sécurité de leur communauté originelle d'appartenance et s'initier à une nouvelle langue et à une nouvelle culture, où les mots n'ont pas toujours le même sens que dans les sous-cultures auxquelles ils appartiennent⁵. Pour les aider à réussir ce passage difficile de la sécurité d'une culture dont ils maîtrisent le langage et les symboles à un univers étranger où ils ne comprennent pas le sens des mots, l'enseignant doit pas uniquement se contenter de leur enseigner la langue de la communauté de savoir qu'il représente, il doit leur donner l'occasion de la pratiquer. Et cela ne peut se limiter au dialogue entre enseignant et étudiants. Ces derniers ne réussiront à s'initier à la langue de la nouvelle communauté que si leur enseignant leur fournit l'occasion de participer à des « communautés de transition » où ils pourront construire progressivement leur capacité de parler la nouvelle langue. Ces communautés de transition « organisent les élèves dans des relations sociales comportant une « fusion temporaire des intérêts » qui leur permet d'abandonner leur dépendance par rapport à la langue qui constitue une communauté (leur « ancienne » communauté) et de parler couramment la langue dont ils sont en train de devenir les membres (leur « nouvelle » communauté) » (Bruffee, 1995, p. 75).

On pourrait qualifier d'« interculturelle » cette conception du socioconstructivisme qui s'inscrit dans la ligne des travaux de Vygotsky (1976) sur l'apprentissage du langage.

UN DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE ORIGINAL

Bruffee appelle « apprentissage en collaboration » la formule pédagogique qu'il a développée avec ses collègues pour aider les étudiants du collège et de l'université à prendre le risque d'abandonner la sécurité de leur communauté de savoir originelle pour se réacculturer à une nouvelle discipline. Dans l'apprentissage en collaboration, l'enseignant crée délibérément des « communautés de transition » où les étudiants peuvent progressivement traverser les frontières des communautés de savoir auxquelles ils appartiennent. Il leur permet de s'engager dans des discussions en utilisant une langue non standard où se retrouvent des éléments de la langue de la communauté d'origine et des éléments encore non maîtrisés de la communauté de savoir qu'il représente. Pour ce faire, il doit posséder et amener ses étudiants à posséder une habileté

⁴ Par exemple, le National Research Council américain, par la voix du Committee on Developments in the Science of Learning, place en tête de liste de ses « key findings » le point suivant : « Les élèves arrivent en classe avec des préconceptions sur la façon dont le monde fonctionne. Si on ne se préoccupe pas de leur compréhension initiale, ils peuvent échouer à saisir les nouveaux concepts et la nouvelle information qu'on leur enseigne ou ils ne l'apprennent que pour passer un test et revenir à leurs préconceptions une fois sortis de la classe. » (Brandsford et al., 2000, p. 14).

⁵ Lorsqu'on commence à parler une nouvelle langue, il est inévitable qu'on fasse des erreurs. Dans une perspective socioconstructiviste, celles-ci ont une place importante dans l'apprentissage. Sur ce point, Astolfi (1997) et Barth (1993) soulignent la nécessité d'attacher la plus grande attention à celles qui commettent les élèves lorsqu'on cherche à leur communiquer le sens d'un concept.



très importante dans l'improvisation linguistique: la traduction. « Cette habileté est un préalable professionnel pour les professeurs de collège et d'université, car ils appartiennent à des communautés de savoir différentes lorsqu'ils se rencontrent pour la première fois dans une classe. » (p. 125)

UNE STRATÉGIE EN TROIS TEMPS

Bruffee fournit des indications intéressantes sur la façon de mettre en œuvre l'apprentissage en collaboration. La démarche qu'il propose se déroule généralement en trois temps. Dans un premier temps, les étudiants sont rassemblés en petits groupes hétérogènes. Ils doivent parvenir à une entente sur un projet que leur fournit l'enseignant et choisir un membre qui présentera à la classe le consensus auquel parviendront les équipes. Dans un deuxième temps, l'enseignant anime un débat où l'on cherche à dégager les points de convergence et de divergences des rapports de chacun des groupes et à obtenir un consensus pour l'ensemble de la classe. Dans un troisième temps, cet accord est comparé à celui de la communauté de savoir que représente l'enseignant. Dans le cas où il y a une convergence, on peut passer à une autre tâche. Dans celui où il y a une divergence entre le consensus de la classe et celui de la communauté de savoir, l'enseignant renvoie les groupes discuter et chercher une solution.

La première responsabilité de l'enseignant est donc d'assurer la participation optimale des étudiants à ce processus de construction d'un consensus de plus en plus large de leurs connaissances sur une question donnée, l'objectif étant qu'ils parviennent à rejoindre le consensus de la communauté de savoir de la discipline que représente l'enseignant.

CONCEVOIR DES TÂCHES POUR L'APPRENTISSAGE EN COLLABORATION

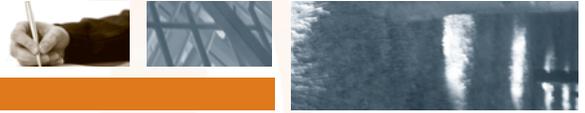
Dans ce processus, la responsabilité qui exigera le plus d'imagination et de créativité de la part de l'enseignant est celle de la définition des tâches qui amèneront les étudiants à maîtriser progressivement la langue d'une discipline particulière. Bruffee présente quelques indications intéressantes sur les caractéristiques principales d'une tâche bien conçue pour l'apprentissage en collaboration :

- La tâche pose une question ouverte à laquelle on ne peut répondre par un oui ou par un non. Les étudiants doivent dire pourquoi ils choisissent une réponse plutôt qu'une autre, en fournissant des arguments qui feront consensus dans le groupe.
- La tâche doit comporter un élément d'ambiguïté dans ses objectifs et la méthode à adopter pour la réaliser. Ce ne sont pas des tâches dont la procédure et les étapes sont programmées à l'avance. Là encore les étudiants doivent discuter pour parvenir à un consensus.
- La tâche peut poser deux types de questions: des questions qui n'ont pas de réponses claires et toutes faites et des questions dont on fournit une réponse qui fait consensus dans la discipline que représente l'enseignant. La tâche des étudiants est alors de s'entendre sur la façon dont la communauté de savoir en question est parvenue à ce consensus.

- La tâche doit se situer dans ce que Vygotsky (1978) appelle la « zone proximale de développement ». Selon cette thèse centrale du socio-constructivisme, les étudiants ne seront motivés à s'engager dans une tâche que si elle n'est ni trop facile ni trop difficile pour eux. Bruffee souligne que cette zone est beaucoup plus large pour un groupe de travail ou pour une classe que pour des individus.

Dans tous les cas, cette stratégie a l'avantage de permettre à l'enseignant de savoir ce que les étudiants comprennent vraiment de la matière à l'étude et de mettre un bémol sur leur tendance à vouloir « couvrir la matière » à tout prix.

Bruffee signale qu'il est difficile de convaincre les étudiants d'abandonner leur dépendance à l'autorité de l'enseignant que l'enseignement traditionnel n'a fait que renforcer depuis leur entrée à l'école. Lorsque la tâche est ambiguë et qu'il manque des éléments essentiels d'information, l'enseignant peut s'en excuser et réorienter la demande d'aide de plusieurs manières: demander si un autre étudiant de la classe n'aurait pas trouvé l'information nécessaire; fournir l'information; ou, encore, demander aux groupes de discuter de la façon de trouver l'information qui permettrait de terminer la tâche. Dans tous les cas, cette stratégie a l'avantage de permettre à l'enseignant de savoir ce que les étudiants comprennent vraiment de la matière à l'étude et de mettre un bémol sur leur tendance à vouloir « couvrir la matière » à tout prix (p. 44-45).



UN DÉFI À RELEVER

Plusieurs des principes du socioconstructivisme sont sous-jacents à la réforme de l'éducation amorcée depuis 2000 dans les écoles primaires du Québec et sur le point de s'amorcer au secondaire. Dans cette réforme, l'approche par compétences, la pédagogie par projets et le travail en coopération occupent une place importante. Sans vouloir trancher dans le débat en cours sur les difficultés d'articuler la logique des compétences et celle des disciplines, il est permis d'anticiper que les élèves qui arriveront au collégial après avoir travaillé en coopération tout au long du primaire et du secondaire auront de la difficulté à s'adapter à l'enseignement collégial et universitaire si l'enseignement magistral y est la forme la plus commune.

Les deux approches pédagogiques qui sont présentées dans ce présent article montrent bien que la mise en place de stratégies pédagogiques inspirées du socioconstructivisme dans l'enseignement collégial et universitaire constitue un grand défi. C'est un défi que la crise de la citoyenneté dans le contexte de la postmodernité nous oblige à chercher à relever. ♦

Fernand OUELLET a obtenu en 1970 un Ph.D. en philosophie des religions de l'Université McGill. Il est professeur titulaire à la faculté de théologie, d'éthique et de théologie de l'Université de Sherbrooke. Il dirige depuis 1972 le programme de Maîtrise en sciences humaines et de formation interculturelle de l'Université de Sherbrooke. Il a publié plusieurs articles et quatre ouvrages sur l'étude des religions dans les écoles et sur l'éducation interculturelle. Il a organisé plusieurs colloques et publié plusieurs ouvrages collectifs sur les défis du pluralisme ethnoculturel en éducation et sur l'étude des religions dans les écoles. Il a également traduit de l'anglais un ouvrage américain sur l'apprentissage en coopération et du hindi, deux recueils de nouvelles et un roman d'un auteur classique de la littérature de l'Inde contemporaine, Munshi Premchand.
fernand.ouellet@usherbrooke.ca

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ASTOLFI, J.-P., *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF, 1997.
- BARTH, B.-M., *Le savoir en construction: former à une pédagogie de la compréhension*, Paris, Retz, 1993.
- BRANDSFORD, J., A. BROWN et R.R. COCKING, *How People Learn Brain, Mind, Experience, and School*, Washington, D.C, National Academy Press, 2000.
- BRUFFEE, K., *Collaborative Learning. Higher Education, Interdependence and the Authority of Knowledge*, Baltimore et Londres, The John Hopkins Press, 1995.
- COHEN, E., *Le travail de groupe. Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, Montréal, La Chenelière/McGraw-Hill, traduction de F. Ouellet de *Designing Groupwork. Strategies for the Heterogeneous Classroom*, 2^e édition, New York, Teachers College Press, 1994.
- COHEN, E., « La construction sociale de l'équité en classe », dans F. Ouellet, *Les défis du pluralisme en éducation. Essais sur la formation interculturelle*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval/Paris, L'Harmattan, 2002, p. 141-162.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (p.5)
- GARDNER, H., *Multiple Intelligences. The Theory in Practice. A Reader*, New York, Basic Books, traduction française, *Les intelligences multiples. Pour changer l'école: la prise en compte des différentes formes d'intelligence*, Paris, Retz, 1993/1996.
- OUELLET, F., « Apprentissage en coopération et échec scolaire », dans F. Ouellet (dir.), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel: expériences et projets d'intervention*, Québec, IQRC, 1995, p. 135-160.
- OUELLET, F., *Les défis du pluralisme en éducation. Essais sur la formation interculturelle*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval/Paris, L'Harmattan, 2002.
- VYGOTSKY, L., *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press, 1978.
- VYGOTSKY, L., 1976. (p.8)



LE COMITÉ DE RÉDACTION ATTEND

- ➔ vos propositions d'articles
- ➔ vos réactions aux textes publiés
- ➔ vos idées de sujets à aborder

PAR COURRIEL: mpratte@cegep-fxg.qc.ca

Les textes soumis sont tous évalués par le Comité de rédaction qui peut demander aux auteures et aux auteurs de modifier leur texte en vue de publication.

Les normes de publication sont présentées sur le site Internet de l'AQPC:

<http://www.aqpc.qc.ca/revue/index.php#>