

La construction des connaissances

1. Les consensus

Jacques Tardif

Professeur – Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Nous présentons, en deux parties, l'essentiel du texte préparé par l'auteur à la suite de la conférence qu'il a prononcée lors du 17^e colloque annuel de l'AQPC. La deuxième partie traite des incidences du nouveau paradigme en éducation sur les pratiques pédagogiques, et elle paraîtra dans notre numéro de mars 1998.

Le texte intégral est publié dans les Actes du 17^e colloque de l'AQPC.

Le nouveau paradigme en éducation appelle une rupture par rapport aux conceptions qui ont généralement cours en ce qui concerne l'enseignement, l'apprentissage et les rôles et responsabilités des enseignantes et des enseignants, de même que des élèves.

L'encyclopédisme constitue toujours un cadre pédagogique dominant dans l'enseignement au collégial et ses influences, bien qu'elles soient encore plus évidentes dans le secteur préuniversitaire que dans le secteur professionnel, sont omniprésentes. L'encyclopédisme conduit notamment les enseignantes et les enseignants à se comporter comme s'ils étaient les seuls détenteurs d'un savoir qui doit, comme une marchandise, être livré aux élèves. Selon cette optique, ceux-ci, des personnes réputées novices, reçoivent un enseignement dispensé par des personnes réputées expertes, les enseignantes et les enseignants. Ces derniers organisent l'introduction du savoir selon une logique s'inscrivant dans l'antériorité de la théorie par rapport à la pratique : il importe avant tout de mettre l'accent sur l'acquisition d'une base de connaissances théoriques. Dans un tel contexte, les enseignantes et les enseignants consomment beaucoup de temps et d'énergie à prévoir la séquence de présentation des contenus d'enseignement. De plus, le seul fait que les élèves soient en contact avec le savoir est davantage valorisé que le fait qu'ils puissent y recourir judicieusement en présence d'une situation ou d'un phénomène particulier.

La démocratisation de l'enseignement et la scolarisation de masse sont des facteurs qui entraînent une remise en question de l'encyclopédisme comme cadre de référence pédagogique ; toutefois, ce ne sont pas les seuls facteurs, ni les plus influents. Les lacunes cognitives que l'encyclopédisme a suscitées chez des élèves, plus particulièrement le degré d'inertie des connaissances et le peu de transférabilité des apprentissages, de même que les conséquences affectives qu'il a provoquées, entre autres un faible niveau de motivation scolaire et une baisse de l'estime de soi scolaire, ont fait en sorte que l'efficacité de ce cadre soit fortement remise en question. En outre, de nombreuses recherches dans le domaine de la psychologie de l'éducation et de la pédagogie ont rendu explicites des conclusions qui permettent une meilleure compréhension de la dynamique de l'apprentissage et de l'engagement personnel en milieu scolaire, et qui remettent aussi en question la pertinence de l'encyclopédisme.

C'est dans ce contexte où se croisent de multiples avenues que sont apparues progressivement dans le réseau collégial l'approche-programme, l'approche par compétences, l'évaluation synthèse de fin de programme, etc. Ces orientations

s'inscrivent sur une trajectoire de changements qui manifestent un très haut degré de cohérence les uns par rapport aux autres, et ce haut degré de cohérence, phénomène rarissime en milieu scolaire, provient du fait qu'il s'agit de changements qui tiennent compte d'un même paradigme. Il n'est toutefois pas assuré que les personnes qui imposent de tels changements soient conscientes qu'elles demandent à une grande partie des enseignantes et des enseignants d'opérer un « passage paradigmatique ». Ces derniers sont en effet contraints de quitter un paradigme axé sur l'enseignement pour adopter un paradigme qui met l'accent sur l'apprentissage.

Les limites de l'encyclopédisme pour ce qui est de l'apprentissage et du développement des élèves, l'ouverture des établissements scolaires à des élèves de profils diversifiés tant sur le plan personnel que sur le plan culturel et les conclusions de recherches quant à la dynamique de l'apprentissage signifiant ont donc suscité des changements pédagogiques qui recourent à un nouveau paradigme en milieu scolaire. Dans ce contexte, de nombreuses enseignantes et de nombreux enseignants se retrouvent dans une situation de rupture à propos de leurs pratiques pédagogiques antérieures. Afin de les aider dans le processus de recherche d'un nouvel équilibre, nous présentons, dans une première partie, des conclusions qui font consensus au regard de l'apprentissage signifiant, c'est-à-dire celui auquel l'élève donne un sens ou auquel il pourrait donner un sens avec le soutien approprié. Les conclusions sont présentées ici sous trois chapitres : les responsabilités des enseignantes et des enseignants, la dynamique cognitive et affective des apprentissages et les probabilités de réutilisation judicieuse des apprentissages. La deuxième partie porte sur des pratiques pédagogiques cohérentes avec de telles données consensuelles. En conclusion, il est fait mention de quelques écueils qui planent à l'horizon du passage du paradigme d'enseignement au paradigme d'apprentissage.

LES RESPONSABILITÉS DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS

La motivation scolaire

À une époque où les personnes œuvrant en milieu scolaire estimaient que la motivation des élèves était fondamentalement intrinsèque et que ces derniers avaient, seuls, la responsabilité de leur niveau de motivation, les enseignantes et les enseignants tiraient fréquemment la conclusion que les apprentissages entretenaient peu de liens avec leurs actions professionnelles. En fait, la conclusion était plus subtile. Lorsque les élèves réussissaient et que les apprentissages réalisés en classe étaient nombreux, ils ne dédaignaient pas être considérés comme étant en partie responsables de cette situation. À l'opposé, lorsque les élèves échouaient ou présentaient des difficultés et que les apprentissages réalisés en milieu scolaire étaient peu nombreux, ils en attribuaient la responsabilité aux élèves sans en assumer, au moins publiquement, la moindre parcelle. Il est maintenant reconnu que les enseignantes et les enseignants exercent une grande influence sur la quantité et la qualité des apprentissages des élèves. Selon une expression populaire, on pourrait dire qu'ils « font la différence ».

De plus, l'accent mis actuellement sur la professionnalisation des enseignantes et des enseignants et sur leur professionnalité, de même que sur leurs responsabilités éthiques à l'égard de l'évolution des élèves, s'inscrit dans ce type de conclusion consensuelle. En classe, ils assument notamment une part importante de la motivation des élèves, étant donné les pratiques pédagogiques et les pratiques évaluatives qu'ils mettent en place. Ils assument aussi une part importante du sens que les élèves sont en mesure d'attribuer aux apprentissages, étant donné les liens créés avec leurs connaissances antérieures et les activités précédentes. Les activités utilisées par les enseignantes et les enseignants en vue de susciter l'apprentissage ne sont pas neutres et elles contribuent très fréquem-

ment d'une façon directe au degré d'engagement des élèves et aux apprentissages qu'ils réalisent.

Les stratégies cognitives

Les enseignantes et les enseignants exercent également une grande influence sur les stratégies d'apprentissage et sur les stratégies d'étude des élèves. Dans certaines classes, peu importe la matière enseignée, les élèves privilégient des stratégies qui les conduisent à réaliser des apprentissages en surface ; ils tentent de mémoriser des segments de la matière et ils doivent fréquemment recourir à des moyens mnémotechniques. Dans d'autres classes, les élèves privilégient des stratégies qui garantissent des apprentissages en profondeur ; ils établissent alors des liens entre divers éléments de contenu, ils cherchent des exemples, ils identifient des contextes d'utilisation. Ces orientations des élèves, apprentissage en surface ou apprentissage en profondeur, sont en très grande partie déterminées par les pratiques évaluatives des enseignantes et des enseignants. Il est reconnu que les pratiques évaluatives, beaucoup plus que les pratiques d'enseignement, dirigent la perception des élèves quant à l'axe privilégié en apprentissage.

Les enseignantes et les enseignants exercent une grande influence sur les stratégies d'apprentissage et sur les stratégies d'étude des élèves.

Selon cette perspective, par leurs pratiques évaluatives, plusieurs enseignantes et plusieurs enseignants se piègent professionnellement et piègent leurs élèves. L'enseignante ou l'enseignant qui évalue les apprentissages à partir de questionnaires à choix multiples ou de questionnaires « vrai ou faux » illustre à ses

élèves que les apprentissages qu'il est nécessaire de réaliser pour réussir dans le cours et démontrer un degré acceptable de maîtrise du contenu sont de l'ordre de la reconnaissance : il s'agit de dire si un énoncé est vrai ou faux ou encore de reconnaître, dans une série d'énoncés, celui qui est approprié. Dans ce contexte, les élèves reçoivent le message que la reconnaissance est l'orientation prédominante dans le cours, malgré le fait que l'enseignante ou l'enseignant ait pu recourir à des pratiques pédagogiques de type « apprentissage à partir de problèmes » ou « apprentissage à partir de cas ». Le message serait complètement différent si l'évaluation reposait sur un portfolio ou sur la résolution d'un problème complexe.

Le transfert des apprentissages

La troisième conclusion consensuelle en relation avec les responsabilités des enseignantes et des enseignants porte sur l'obligation pour ces derniers d'intervenir d'une façon systématique, rigoureuse et fréquente de sorte que le transfert des apprentissages réalisés en milieu scolaire soit possible. D'une part, il est reconnu que le transfert des apprentissages est un phénomène rarissime dans les établissements scolaires ; à ce propos, les enseignantes et les enseignants ont souvent l'occasion d'observer que des apprentissages réalisés en mathématiques, par exemple, ne traversent pas les « murs » de la classe de mathématiques pour être utilisés par les élèves dans une activité en techniques administratives ou encore dans un cours de sciences politiques ou de géographie. Il en est ainsi pour les cours de psychologie qui sont censés proposer des apprentissages nécessaires à la pratique professionnelle en soins infirmiers ou encore en éducation spécialisée. Plusieurs enseignantes et plusieurs enseignants ont l'impression qu'ils participent à un éternel recommencement.

Il est reconnu d'autre part que, chez la majorité des élèves, le transfert des apprentissages se produit parce que les enseignantes et les enseignants ont mis

en place des interventions orientées particulièrement sur la transférabilité de ce qui est appris. Ces derniers sont toutefois hésitants à intervenir directement sur le transfert des apprentissages en raison du fait que, dans le milieu scolaire, on a longtemps véhiculé l'idée qu'il y avait des liens étroits entre le niveau d'intelligence des élèves et leur capacité de transfert autonome. Ils hésitent aussi parce que la quantité de contenu abordé est souvent l'axe favorisé en enseignement plutôt que la qualité des apprentissages. La priorité est la couverture de l'ensemble des objectifs. Une telle orientation a des conséquences non négligeables sur le choix des élèves de privilégier soit des apprentissages en profondeur, soit des apprentissages en surface et, en conséquence, d'investir ou non dans la transférabilité des apprentissages. Pour le transfert des apprentissages comme pour la quantité et la qualité des apprentissages que les élèves sont susceptibles de réaliser, les enseignantes et les enseignants « font la différence ».

Le transfert des apprentissages se produit parce que les enseignantes et les enseignants ont mis en place des interventions orientées particulièrement sur la transférabilité de ce qui est appris.

LA DYNAMIQUE COGNITIVE ET AFFECTIVE DE L'APPRENTISSAGE

Construction personnelle et engagement

Une première conclusion consensuelle qui suscite un très grand nombre de réflexions et qui subit plusieurs interprétations a trait au fait que l'apprentissage est essentiellement une construction personnelle résultant d'un engagement actif. Cette conception est en opposition

avec l'idée que les élèves se comportent comme des « machines à photocopier » des informations ou encore des « machines à reproduire » des informations. Dans le processus de construction de connaissances, les élèves sont sélectifs : ils transforment des informations en connaissances, mais ils ne transforment pas toutes les informations soumises à leur attention, que ce soit dans un contexte de classe, de laboratoire, de conférence ou de lecture. Leur sélection les conduit à rejeter et à ignorer des informations et, en conséquence, l'évaluation des apprentissages doit prendre en compte ce caractère sélectif de la construction des connaissances. En cohérence avec la conception de l'apprentissage comme étant une construction personnelle, les enseignantes et les enseignants ne peuvent, dans leurs pratiques évaluatives, présenter à leurs élèves des situations où ceux-ci doivent reconnaître des énoncés ou rappeler fidèlement quelques informations retenues dans le cadre de cours ou de lectures ; de telles pratiques évaluatives sont à exclure.

La construction personnelle des connaissances résulte d'un engagement actif de la part des élèves. Cette première conclusion consensuelle réunit donc à la fois des composantes cognitives et affectives, et il est regrettable qu'en enseignement ces deux groupes de composantes soient dissociés tant dans le discours que dans l'action. Il est reconnu que les enseignantes et les enseignants ont une part de responsabilités dans les apprentissages réalisés par les élèves, mais concomitamment, il est également reconnu que ces derniers assument une grande part de responsabilité. L'apprentissage ne se produit que dans un contexte d'engagement personnel. L'engagement est nécessaire parce qu'en apprentissage, il faut accepter de ne pas savoir pour s'inscrire dans la recherche d'un plus haut degré de compréhension et de maîtrise en présence de divers phénomènes ou de diverses situations. Il faut tolérer le doute et l'ambiguïté avant d'atteindre un nouvel équilibre. Selon cette optique, il est crucial que les élèves s'engagent active-

ment dans une démarche de recherche et de mise en relation, sinon il y a peu de connaissances qui peuvent être construites. Ces dernières années, les recherches portant sur la motivation scolaire dans des orientations cognitive et socio-cognitive ont été très éclairantes pour ce qui est de l'engagement et de la persistance des élèves dans le processus de construction de connaissances.

Les connaissances antérieures

Une deuxième conclusion consensuelle quant à la dynamique cognitive et affective de l'apprentissage porte sur l'idée que la construction personnelle des connaissances repose fondamentalement sur les connaissances antérieures de l'apprenant ou de l'apprenante. Cette idée que les connaissances antérieures constituent la base à laquelle recourent les élèves dans le processus de construction de nouvelles connaissances est reconnue depuis fort longtemps dans le domaine de l'enseignement, mais les enseignantes et les enseignants ne soupçonnaient pas l'étendue de ses influences en apprentissage. Ces dernières ont été particulièrement illustrées par les recherches portant sur les connaissances erronées des élèves et sur leur persistance malgré un enseignement visant à les corriger ou à les éliminer. En apprentissage, les connaissances antérieures sont des filtres de traitement des informations et ces filtres déterminent en grande partie le degré de crédibilité qui sera attribué à des informations, ce degré de crédibilité contribuant en retour à ce que des informations soient transformées en connaissances, à ce que d'autres soient rejetées et à ce que quelques-unes ne soient privilégiées qu'en prévision d'une évaluation sommative. Dans l'enseignement, la prise en compte des connaissances antérieures produit aussi des retombées sur le plan des composantes affectives dans le sens où des apprentissages réalisés antérieurement sont reconnus, où les élèves perçoivent objectivement une évolution de leurs compétences et où ils ne sont pas invités à refaire constamment « un peu plus de la même chose ».

La construction personnelle des connaissances repose fondamentalement sur les connaissances antérieures de l'apprenant ou de l'apprenante.

Au sujet de cette deuxième conclusion consensuelle, il importe de souligner une distinction capitale entre le paradigme d'enseignement et le paradigme d'apprentissage. Alors que le premier met l'accent sur la séquence des activités ou des cours auxquels les élèves doivent participer, le second se préoccupe des apprentissages qu'ils ont effectivement réalisés dans le cadre de ces activités ou de ces cours. Le premier insiste sur la logique curriculaire et sur la séquentialité théorique des activités à l'intérieur d'un programme, alors que le second insiste sur la base de connaissances construites progressivement par les élèves et sur les probabilités de réutilisation de ces connaissances. En acceptant un certain radicalisme, une telle distinction entre les deux paradigmes signifie que la prise en compte des connaissances antérieures en apprentissage peut difficilement vivre dans le paradigme d'enseignement.

Le contexte initial d'apprentissage

Le fait que l'apprentissage porte inéluctablement la marque du contexte initial d'acquisition constitue la troisième conclusion consensuelle en lien avec la dynamique cognitive et affective de l'apprentissage. Des recherches conduites en psychologie cognitive ont contribué au développement de cette conclusion, mais il importe de reconnaître que, comparativement à ces dernières, celles qui ont été menées dans le cadre de l'apprentissage contextualisé (*situated learning*) ont exercé une plus grande influence. Les élèves, comme l'ensemble des apprenantes et des apprenants, construisent des connaissances dans la logique de leurs connaissances antérieures en prenant appui sur un contexte ou en référence à un contexte particulier. La première

étape de la construction d'une connaissance est donc fortement contextualisée ; en fait, elle est à ce point contextualisée que la connaissance en question n'est pas dissociée du contexte lui-même. Selon cette optique, une connaissance construite dans un cours de mathématiques en se référant comme exemple à une pente de ski alpin porte fortement la marque de ce contexte et, sans interventions explicites de l'enseignante ou de l'enseignant, elle est difficilement « exportable » dans un cours de physique ou dans un contexte de fabrication de meubles ou de réparation électronique. Il en est ainsi, pour prendre un autre exemple, à propos d'une connaissance psychologique construite en faisant référence à une situation de garderie, qui ne serait pas « exportable » en soins infirmiers ou en éducation spécialisée.

Il est important que la première étape de la construction d'une connaissance soit contextualisée. Cette idée permet d'insister sur les faiblesses et les lacunes des connaissances développées *in abstracto*, sans référence aucune à un exemple ou à un phénomène particulier. Dans une deuxième étape de soutien à la construction d'une connaissance, il devient alors capital que celle-ci soit recontextualisée, c'est-à-dire que les élèves soient mis en contact avec de nouvelles situations où la connaissance est réutilisée. Dans une troisième étape, la connaissance est décontextualisée ; les élèves ont ainsi l'occasion de la prendre en considération, de l'observer, de la discuter en dehors de tout contexte, mais paradoxalement, en référence à plusieurs contextes. C'est ainsi qu'en philosophie, par exemple, les conceptions de l'être humain peuvent être contextualisées en visionnant différents reportages anthropologiques. Par

L'apprentissage offre d'autant plus de signification que le défi qu'il présente pour les élèves résulte d'un conflit cognitif.

la suite, ces conceptions sont recontextualisées en faisant référence à des romans, à des films et à des situations de la vie courante. Elles sont ensuite décontextualisées en insistant sur les caractéristiques des diverses conceptions et en mettant l'accent sur les conditions nécessaires et suffisantes qui permettent de les distinguer les unes des autres.

La signification des apprentissages

La quatrième conclusion consensuelle pour ce qui est de la dynamique cognitive et affective de l'apprentissage porte sur l'idée que l'apprentissage tient sa signification du fait (1) qu'il présente un défi important pour les élèves, (2) qu'il résulte d'un conflit cognitif, (3) qu'il permet l'atteinte d'un nouvel équilibre et (4) qu'il est viable sur les plans de la compréhension et de l'action en dehors de l'institution scolaire. Cette conclusion prend en compte simultanément plusieurs éléments, mais ceux-ci ne sauraient être dissociés puisqu'ils concourent tous à donner un sens aux apprentissages proposés aux élèves. L'apprentissage doit d'abord présenter un défi important pour les élèves. Il faut reconnaître qu'en milieu scolaire, certaines situations ou certaines tâches ne suscitent aucun défi pour eux, notamment parce qu'elles sont répétitives en comparaison avec des activités réalisées dans des cours précédents, parce que les apprentissages proposés sont déjà maîtrisés et qu'ils font partie des connaissances antérieures ou, encore, parce que le « pas » cognitif à franchir est très petit. Ces situations et ces tâches sont plutôt caractérisées par l'ennui que par le défi.

L'apprentissage offre d'autant plus de signification que le défi qu'il présente pour les élèves résulte d'un conflit co-

gnitif. Ces derniers acceptent de s'engager – il est ici question de composantes affectives – dans la construction de nouvelles connaissances dans la mesure où elles répondent à des questions qu'ils se posent ou, à tout le moins, qu'ils acceptent de se poser. Ces questions les placent dans un certain déséquilibre cognitif qu'ils essaient de corriger par de nouveaux apprentissages, par de nouvelles explorations cognitives. En milieu scolaire, les élèves se retrouvent fréquemment dans la situation où les apprentissages qui leur sont proposés ne répondent à aucune question qui serait en lien avec un déséquilibre cognitif ; ces apprentissages répondent surtout aux questions ou aux objectifs des enseignantes et des enseignants ou des programmes. Les exercices correspondent la plupart du temps à ce genre de contexte. En aval du conflit cognitif, il est essentiel que l'apprentissage permette l'atteinte d'un nouvel équilibre, c'est-à-dire que les réponses obtenues ouvrent sur une nouvelle organisation des connaissances ou encore qu'elles invitent à poursuivre la recherche en privilégiant des pistes inexplorées parce que l'équilibre atteint n'est pas satisfaisant. Enfin, il est crucial que les nouvelles connaissances construites soient viables. Une connaissance est viable si elle permet de comprendre des phénomènes de la « vraie vie » et de développer un plus haut degré de maîtrise dans l'action.

LES PROBABILITÉS DE RÉUTILISATION JUDICIEUSE DES APPRENTISSAGES

Socialement, l'institution scolaire ne peut vivre en vase clos au point de se satisfaire de la construction de connaissances qui ne seraient utiles que dans son environnement immédiat. De telles connaissances ne serviraient que pour certi-

fier que des élèves maîtrisent ou ne maîtrisent pas les connaissances qu'ils doivent avoir développées afin d'être promu d'un niveau d'enseignement à l'autre ou d'un ordre d'enseignement à l'autre. Si une telle visée constituait l'une des finalités de l'école, il s'agirait d'une institution qui devrait disparaître sans heurt dans la présente ronde de coupures budgétaires. Notamment en réaction au fait que les connaissances développées en milieu scolaire traversent très difficilement les murs de l'institution, et aussi dans le contexte des recherches sur la transférabilité des connaissances, certaines conclusions portant sur le caractère fonctionnel des connaissances construites retiennent l'attention en pédagogie et atteignent un certain degré de consensus.

L'organisation hiérarchique des connaissances

La première conclusion consensuelle a trait à l'idée que les connaissances sont d'autant plus réutilisables fonctionnellement qu'elles sont organisées d'une façon hiérarchique en mémoire. Cette forme d'organisation augmente les voies d'accès à une même connaissance et, en conséquence, elle accroît les chances que cette connaissance puisse être réutilisée au moment opportun. Étant donné les limites de la mémoire de travail, qui ne peut traiter plus de 7 ± 2 unités en concomitance, cette organisation fait également en sorte que les élèves puissent prendre en compte simultanément un plus grand nombre d'informations et de connaissances. Puisque ce n'est pas la taille des unités mais leur nombre qui crée problème dans la mémoire de travail, plus l'étendue des unités est grande, plus le nombre d'éléments traités est élevé. L'organisation hiérarchique des connaissances constitue d'ailleurs une caractéristique des experts comparativement aux novices. Il est souvent reconnu qu'un haut degré d'organisation des connaissances contribue directement à l'atteinte de l'expertise par un individu.

Les stratégies cognitives et métacognitives

Depuis les dix dernières années, il y a eu beaucoup de recherches, d'écrits et de conférences en lien avec l'outillage cognitif des élèves ou leur équipement stratégique sur le plan de la cognition. En référence à leur équipement stratégique, une distinction est par ailleurs clairement établie entre des stratégies cognitives et des stratégies métacognitives. Les premières concernent les opérations planifiées et coordonnées qui permettent la réalisation des démarches cognitives. Les stratégies métacognitives, pour leur part, concernent la gestion et la régulation de ses propres démarches cognitives ainsi que le contrôle des facteurs affectifs reliés à ces démarches. Dans la logique de cette distinction et dans le respect des conclusions de recherches conduites dans ce domaine, deux conclusions consensuelles s'imposent : les connaissances sont d'autant plus réutilisables fonctionnellement qu'elles sont mises en relation avec des stratégies cognitives ; les connaissances sont d'autant plus réutilisables fonctionnellement que leur utilisation est gérée par des stratégies métacognitives. Ces deux conclusions reposent sur le point de vue que les connaissances sont des instruments ou des outils au service de la compréhension et de l'action ; les connaissances ne constituent pas une fin en soi. Selon cette perspective, il importe que les élèves, en vue de la réutilisation de leurs connaissances, développent une base de stratégies cognitives et métacognitives, l'ensemble de ces stratégies augmentant les probabilités qu'ils recourent à leurs connaissances dans le bon contexte au bon moment.

Les stratégies cognitives augmentent les probabilités que les élèves réutilisent judicieusement leurs connaissances à la condition que stratégies et connaissances soient intimement reliées. En français, par exemple, les élèves doivent construire des connaissances relatives à l'interprétation de textes littéraires et, simultanément, développer une base de stratégies garantissant qu'ils puissent met-

tre ces connaissances en action au moment opportun. Il en est de même dans toutes les disciplines. Les enseignantes et les enseignants en sociologie ne sauraient présenter que des principes théoriques au sujet des classes sociales s'ils poursuivent le but que leurs élèves puissent comprendre diverses réalités avec ces principes. Ils devront soutenir les élèves dans le développement de stratégies cognitives, sinon les connaissances construites risqueraient d'être caractérisées par un haut degré d'inertie.

En plus d'être en lien explicitement avec des stratégies cognitives, les connaissances construites doivent être mises en relation avec des stratégies métacognitives de sorte que les probabilités que les élèves y recourent judicieusement soient accrues. Ces dernières stratégies concourent à ce que les élèves gèrent personnellement leurs démarches cognitives et leur degré d'engagement affectif dans la tâche. Elles sont à la base de l'autorégulation. Ainsi, par exemple, lors de la lecture d'un texte, les stratégies métacognitives peuvent permettre à un élève de réaliser qu'il vient d'entrer dans une phase d'incompréhension. À la suite de ce « diagnostic », ses stratégies métacognitives contribuent à l'une des décisions suivantes : poursuivre la lecture du texte parce que la solution au problème a des chances de se trouver dans la suite du texte ; recourir immédiatement au dictionnaire parce qu'il s'agit d'une incompréhension sémantique de l'ordre de la microstructure ; relire le texte à partir du début du paragraphe parce que l'incompréhension relève de la cohésion entre les phrases. Les stratégies métacognitives vont de pair avec les stratégies cognitives ; elles en assurent la gestion et la régulation. Elles interviennent notamment sur l'évaluation de la justesse des stratégies sélectionnées et des connaissances privilégiées par les élèves dans tel ou tel contexte, selon telle ou telle problématique. ▀

(À suivre)