

SOCIOCONSTRUCTIVISME ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Fernand OUELLET, professeur titulaire, Faculté de théologie, d'éthique et de philosophie - Université de Sherbrooke

INTRODUCTION : UN RENOUVEAU D'INTÉRÊT POUR L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

On constate depuis quelques années, un intérêt croissant pour l'éducation à la citoyenneté chez les éducateurs et les responsables de l'éducation nationale dans plusieurs pays démocratiques. Plusieurs raisons peuvent être avancées pour expliquer ce renouveau d'intérêt : difficultés de maintenir un climat propice à l'apprentissage scolaire devant la montée des incivilités à l'école dans certains milieux défavorisés (Costa-Lascoux, 2000), effets pervers des politiques multiculturelles qui n'accordent pas suffisamment d'importance à la base de cohésion sociale qui permet une véritable ouverture à la diversité (Ouellet, 1992, 2002a), inquiétudes devant les transformations profondes de la société et sentiment de crise. Galichet soutient que cet intérêt revient régulièrement « chaque fois que la société est incertaine de ses fondements, en proie à des troubles et dissensions qui menacent son existence et conduisent à s'interroger sur sa légitimité » (Galichet, 1998, p. 1). Je tenterai de montrer que les conditions particulières de la postmodernité ou de l'hypermodernité posent des défis nouveaux à l'éducation à la citoyenneté et que le modèle « pédagogique » d'éducation à la citoyenneté est le seul qui soit en mesure de faire face à ces défis. Je présenterai ensuite deux stratégies pédagogiques s'inscrivant dans une conception socioconstructiviste de l'apprentissage qui permettent de mettre en œuvre ce modèle « pédagogique » à l'école primaire et secondaire ainsi qu'au collège et à l'université. Mais je voudrais d'abord fournir quelques pistes pour donner un contenu plus précis au concept d'éducation à la citoyenneté.

1. L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ : UN CONCEPT FLOU

Le premier problème qui surgit lorsqu'on cherche à définir ce que l'on entend par éducation à la citoyenneté, c'est que la citoyenneté n'est pas un concept univoque. Pagé (2001) distingue quatre conceptions dans la pensée des théoriciens qui décrivent la citoyenneté vécue par les citoyens des démocraties d'aujourd'hui.

1. La conception *libérale* qui met l'accent sur *les droits qui protègent la liberté des citoyens* d'investir dans leur épanouissement personnel, familial, professionnel, sans trop se soucier de la participation civique, sauf lorsque ces droits sont menacés.
2. La conception *délibérative pluraliste* qui insiste sur *la participation à la délibération* de la communauté politique, seule garantie que les décisions prises en vue du bien commun soient des compromis acceptables par toute la diversité des citoyens.
3. La *citoyenneté civile différenciée* qui met aussi l'accent sur *la participation, mais à l'échelle de la société civile* seulement, où les citoyens estiment pouvoir plus sûrement contribuer à la création de biens communs qui satisfont les espérances convergentes des communautés ou des groupes restreints auxquels ils appartiennent.
4. La conception *nationale unitaire* qui favorise davantage *l'épanouissement d'une identité collective forte* qui constitue la base de la cohésion de la société, dans le respect des droits des citoyens.

Selon Pagé, il n'est pas possible pour le chercheur d'opter pour l'une ou l'autre de ces quatre conceptions théoriques de la citoyenneté, car elles sont toutes « légitimes en regard de la norme fondamentale de l'égalité intégrale de tous les citoyens dans une société démocratique » (p. 50). On est en présence d'une « diversité de formules de citoyenneté qui devraient être étudiées dans l'éducation à la citoyenneté comme autant de manières légitimes de vivre la citoyenneté » (p. 10). Et c'est par la recherche empirique qu'on pourra déterminer quelle est celle qui rallie davantage l'adhésion des citoyens.

Le développement d'un programme d'éducation à la citoyenneté suppose qu'on tienne compte de la diversité des conceptions de la citoyenneté qui coexistent légitimement dans la société. Toutefois, cette diversité peut parfois rendre difficile l'accord sur les finalités de ce programme.

Cette difficulté est encore accentuée par le foisonnement des initiatives qui se présentent sous l'étiquette de l'éducation à la citoyenneté. Les actes du colloque *Vers une pédagogie de l'éducation à la citoyenneté*, qui a eu lieu à la faculté d'éducation de l'UQAM les 20 et 21 novembre 2001 (Otero, Cournoyer, Laroque et Marleau, 2002), nous mettent en présence d'une multiplicité d'initiatives dont il est parfois difficile de définir le lien avec l'éducation à la citoyenneté. Pour y voir un peu plus clair, il peut également être utile de distinguer quatre composantes principales de l'éducation à la citoyenneté à l'école. Ces composantes permettent de voir un peu plus clair dans la multiplicité d'initiatives que suscite l'engouement actuel pour l'éducation à la citoyenneté :

- l'initiation à la vie démocratique dans le fonctionnement de l'école et la gestion de la classe;
- l'engagement dans des projets communautaires à l'échelle locale, régionale, nationale et mondiale;
- l'exploration de thèmes touchant la citoyenneté dans les divers programmes du curriculum scolaire;
- la mise sur pied d'un programme d'éducation à la citoyenneté dans le curriculum scolaire (Ouellet, 2002b, p. 159).

Je voudrais présenter une autre grille qui permet de porter un jugement sur la valeur de ces initiatives. Elle identifie cinq préoccupations/valeurs qui devraient se retrouver dans tout projet cohérent d'éducation à la citoyenneté. Elle souligne également les dangers d'une insistance trop exclusive sur l'une ou l'autre de ces valeurs.

ÉDUCATION INTERCULTURELLE À LA CITOYENNETÉ CINQ PRÉOCCUPATIONS/VALEURS	
PRÉOCCUPATIONS/VALEURS	DANGERS D'UNE INSISTANCE TROP EXCLUSIVE SUR L'UNE OU L'AUTRE DE CES PRÉOCCUPATIONS/VALEURS
Préservation de la diversité culturelle et adaptation des institutions à la diversité	<ul style="list-style-type: none"> - Le confinement des individus dans une identité culturelle permanente et immuable qui les prive de la liberté de choisir leur « formule culturelle ». - Le renforcement des frontières entre les groupes et l'augmentation des risques d'intolérance (racisme, « communalisme »). - L'accentuation des difficultés d'accès à un bénéfice égal de la loi pour les immigrants et les membres des groupes minoritaires. - La perplexité du maître relativiste qui ne sait plus ce qu'il a le droit d'enseigner pour respecter la culture des élèves des minorités. - La stigmatisation et la marginalisation des élèves des minorités qu'on assigne à une identité socialement dévalorisée. - La réification et la folklorisation de la culture qui n'est plus une réalité vivante qui change selon les conditions de la société. - La fragmentation du curriculum sous l'impact des revendications particularistes.
Cohésion sociale (recherche d'un principe d'appartenance collective)	<ul style="list-style-type: none"> - L'ethnocentrisme étroit. - Le nationalisme chauvin. - L'assimilationisme jacobin.
Équité et égalité	<ul style="list-style-type: none"> - La tyrannie de la majorité. - Le renforcement des mouvements politiques de droite en réaction à la « menace » des mouvements de libération des groupes opprimés. - L'homogénéisation des différences culturelles et religieuses dans les idéologies de la gauche.
Participation critique à la vie et à la délibération démocratiques	<ul style="list-style-type: none"> - Élitisme. - Abandon à eux-mêmes de ceux qui refusent de participer.
Préservation de la diversité biologique	<ul style="list-style-type: none"> - Attention insuffisante aux dimensions humaines et culturelles du développement durable.

Les trois préoccupations/valeurs au centre de tout projet d'éducation interculturelle, soit l'ouverture à la diversité, la cohésion sociale et l'égalité, devraient également se retrouver dans toute initiative visant l'éducation à la citoyenneté. La cohésion sociale et la participation critique à la vie et à la délibération démocratique seront sans doute des préoccupations plus centrales dans l'éducation à la citoyenneté qu'elles ne l'étaient dans les divers projets d'éducation interculturelle. Cependant, aucun programme d'éducation à la citoyenneté et aucune initiative dans ce domaine ne peuvent ignorer la nécessité pour les sociétés démocratiques de faire à la préoccupation d'ouverture à la diversité une place plus grande que par le passé. De plus, l'éducation à la citoyenneté doit accorder une place centrale à la problématique de l'égalité et de l'équité. Enfin, dans un contexte de mondialisation et de crise de la biodiversité sur la planète, un programme d'éducation à la citoyenneté ne peut plus se confiner aux frontières d'une nation ou d'un continent.

2. LES DÉFIS DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ DANS LE CONTEXTE POSTMODERNE : LE MODÈLE « PÉDAGOGIQUE »

A) Quelques caractéristiques de la postmodernité ou de l'hypermodernité

L'idée de citoyenneté est un projet moderne. C'est l'émancipation des individus par rapport aux hiérarchies traditionnelles de droit divin et la prise en charge autonome de leur destin collectif qui étaient au cœur de ce projet (Gauchet, 1998 ; Schnapper, 2000). Dans une analyse fine des transformations de la société américaine, Manfred Bischoff (1999, 2004) montre que cette idée de prise en charge par les citoyens de leur destin collectif a de moins en moins de sens dans le contexte contemporain du droit du travail. Dans le contexte « postmoderne¹ » actuel, les décisions collectives échappent de plus en plus aux citoyens. La pratique de la citoyenneté a été progressivement dissoute dans un double processus, celui de la *politisation de l'économie* et celui de l'*économisation du politique*.

Au fur et à mesure que l'État s'est mis à intervenir dans l'économie, il s'est trouvé aspiré par les lobbies économiques des entreprises, d'une part, et des syndicats d'autre part. Qui plus est, l'incorporation de l'État dans le système organisationnel a pratiquement signifié sa subordination à l'économie capitaliste. La fragmentation et la dispersion de la puissance souveraine de l'État ainsi que l'effacement de la distance verticale entre l'État moderne et la société civile ont eu des conséquences graves pour le fonctionnement de la démocratie. L'État a perdu sa capacité de se constituer en lieu de référence, d'arbitrage, de représentation des multiples intérêts particuliers et contradictoires, garant de « l'intérêt général ». La voix du citoyen a de moins en moins d'importance. Seuls sont désormais écoutés les associations et groupes de pressions qui parlent à leur place ou, encore, les entreprises que l'on appelle encore fort curieusement des « personnes morales ».

Dans ce contexte, l'État est de plus en plus cantonné dans un rôle de simple médiateur et de garant des contrats effectués par diverses organisations qui fonctionnent comme des sous-systèmes sociaux autonomes et auto-référentiels où l'intégration de la société n'est plus, comme dans la modernité, réalisée selon un mode politico-institutionnel, mais selon un mode *décisionnel-organisationnel* (Freitag, 1994 ; 2004a). Ces sous-systèmes forment ce que Bischoff appelle « le système social de la postmodernité » :

La dissolution de la citoyenneté accompagne ainsi celle du pouvoir politique. La postmodernité les a remplacés par une myriade d'instances et de lieux de participation organisationnelle qui forme un système au sein duquel l'individu n'existe socialement et « politiquement » que moyennant son appartenance et sa participation aux organisations qui se sont substituées à lui et à l'État dans la personne même du *sujet social* (Bischoff, 1999, p. 420).

¹ Plusieurs auteurs (Aubert, 2004 ; Willaime, 2004 ; De Gaujelac, 2005) préfèrent parler d'« hypermodernité » pour désigner les conditions particulières des sociétés contemporaines et montrer comment elles se distinguent de celles de la modernité.

Ce système postmoderne n'est pas à l'abri de dérives totalitaires où l'humain devient superflu, comme cela s'est produit au XX^e siècle avec le nazisme et le totalitarisme (Arendt, 1972). L'envahissement de toutes les facettes de l'existence humaine par le « management » apparaît à plusieurs analystes comme le principal risque qui menace l'humanité en ce début de XXI^e siècle² (Dagenais, 2004).

À la lumière de ces analyses, la crise qui suscite l'intérêt actuel pour l'éducation à la citoyenneté apparaît encore plus profonde que celle qu'évoque Galichet dans son histoire de l'éducation à la citoyenneté en France. C'est l'idée même de citoyenneté et du politique comme prise en charge par les citoyens de leur destin collectif qui semble remise en question dans l'évolution récente des démocraties.

Ces transformations profondes des démocraties « postmodernes » ont évidemment des répercussions sur la façon dont on peut concevoir l'éducation à la citoyenneté aujourd'hui. Galichet fournit des pistes très intéressantes pour définir ce que devrait être l'éducation à la citoyenneté dans cette nouvelle situation. Dans un contexte de « légitimités contradictoires et concurrentes », éduquer à la citoyenneté « ne peut être désormais qu'apprendre à gérer ces légitimités contradictoires qui déchirent les sociétés et les individus » :

Éduquer à la citoyenneté ne saurait aller désormais sans éduquer au conflit et apprendre à gérer ce conflit qui n'est pas simplement un conflit d'opinions ou d'intérêts, mais véritablement un conflit de légitimités, c'est-à-dire de normativité (Galichet, 1998, p. 142-143).

La société n'est plus marquée par un « ensemble cohérent et bien déterminé de valeurs, mais plutôt par des normativités multiples et exclusives » (Galichet, 1998, p. 143). On ne peut donc plus s'attendre à ce qu'il y ait une correspondance complète entre les valeurs des enseignants et celles des divers groupes de citoyens. On ne peut pas non plus exiger d'eux qu'ils professent une sorte de morale commune qui serait celle du groupe. Et pourtant, on ne saurait pas davantage se contenter du constat relativiste³ et individualiste selon lequel « à chacun selon ses valeurs », car « un tel constat signifie la négation de toute éducation, et du reste aussi de toute pensée » (Galichet, 1998, p. 144).

Galichet préconise une « pédagogie du conflit » comme solution à la crise de légitimité des valeurs dans les sociétés contemporaines. Cette pédagogie s'inscrit dans une conception de l'éducation à la citoyenneté où l'enseignement des questions controversées occupe une place centrale (Crick, 1998 ; Lorcerie, 2002). Une telle approche de l'éducation à la citoyenneté apparaît particulièrement bien adaptée à la situation de tension entre plusieurs conceptions légitimes de la citoyenneté (Pagé, 2001). Elle permet également de ne pas occulter les tensions inévitables entre les différentes conceptions de l'éducation à la citoyenneté et entre les préoccupations/valeurs sous-jacentes aux initiatives dans ce domaine. Elle s'inscrit dans la ligne des discussions philosophiques récentes sur la démocratie délibérative et sur les moyens de parvenir à un *modus vivendi* sur des questions controversées sur lesquelles il ne sera jamais possible de parvenir à un consensus (Duhamel et Weinstock, 2001 ; Gutmann et Thompson, 1996 ; Pourtois, 1993 ; Weinstock, 2000, 2001 ; Milot, 2005).

B) Attitude défective et analphabétisme social : des défis nouveaux pour l'éducation à la citoyenneté

Selon Galichet, « la société néo-libérale contemporaine a un effet déstructurant sur la plupart des formes de socialisation traditionnelles. Elle désagrège, dissout les structures qui “tenaient” les individus, les intégraient dans de petites sociétés au sein de la grande : églises, syndicats, communautés villageoises ou de quartier, etc. » (Galichet,

² Pour une analyse très stimulante des pressions qu'exerce sur les individus l'hégémonie de la logique gestionnaire, voir De Gaujelac (2005).

³ Pour une analyse critique de la question complexe du relativisme, voir Ouellet, 2000 et Boudon, 2000.

2003, p. 12). Les sociétés modernes, que Hirschmann (1970) appelle « agonistiques », correspondent en gros aux démocraties industrielles : « Elles reposent sur le conflit, la contestation, la lutte [...]. Dans ces sociétés, c'est le conflit qui génère les institutions [...] et qui, paradoxalement, assure ainsi la cohésion de la société » (Galichet, 2001, p. 31).

Dans les sociétés postmodernes, où le conflit a été remplacé par la compétition, on voit actuellement émerger un nouveau type de société radicalement distinct de la société moderne : « On entrerait aujourd'hui, selon Hirschmann, dans un type de société « défective » caractérisée non plus par la prise de parole, mais par la désertion silencieuse ou la révolte sporadique » (Galichet, 2001, p. 31).

Les sociétés postmodernes sont confrontées de nos jours à une forme nouvelle de contestation qui fragilise le lien social. Voici comment Galichet décrit la forme qu'elle prend dans la société française :

L'attitude défective se manifeste aujourd'hui dans les banlieues qui ont « la haine » [et] qui inventent des langages non pour s'adresser aux autres mais au contraire pour éviter de se faire comprendre de ceux qui n'appartiennent pas à la tribu ou au territoire. Elle se manifeste tout autant dans le consumérisme des milieux aisés, qui se substitue au prosélytisme de la bourgeoisie d'antan soucieuse de « civiliser » le peuple et de propager à tous sa morale du progrès. Dans l'un et l'autre cas, [...] c'est plutôt une indifférence qui en côtoie une autre, une conception minimaliste du lien social, réduit à la simple coexistence vaguement méfiante et soupçonneuse (Galichet, 2005, p. 23-24).

Confrontés à cette forme de contestation, les éducateurs ne peuvent pas faire appel à une éducation à la citoyenneté conçue sur le modèle de la discussion, car ce modèle suppose une prise de parole qui n'existe plus. Ils ne peuvent pas non plus s'inspirer d'un modèle libéral fondé sur le respect des droits. Dans le contexte actuel, il ne suffit pas d'éduquer à la reconnaissance et au respect de l'autre. Il faut aussi apprendre à ébranler la « suffisance identitaire » et à s'intéresser à l'autre par delà les divergences et les conflits de valeurs. Les trois premiers modèles d'éducation à la citoyenneté que distingue Galichet, les modèles de la famille, du travail et de la discussion, ne sont pas suffisants pour faire face aux défis de la société « défective » postmoderne. Seul le quatrième modèle, le modèle « pédagogique » serait à la hauteur de ces défis :

Il nous faut donc trouver un modèle qui, au contraire du travail, instaure la citoyenneté comme un mouvement volontaire vers autrui en particulier et vers la communauté en général ; qui la fasse jaillir de l'individu comme une exigence constitutive de lui-même et non comme une loi imposée du dehors et seulement intériorisée par la suite ; qui, au contraire de la discussion, la définisse comme une volonté d'égalité radicale, sans pré requis ni hiérarchisation possible ; et qui, au contraire de la famille, ne soit pas tributaire des contingences de l'affectivité ou de la culture (Galichet, 2005, p. 46).

Galichet fournit également quelques indications sur la façon dont chacun pourrait se sentir responsable de ses concitoyens dans une « société pédagogique » où un tel modèle d'éducation à la citoyenneté serait mis de l'avant :

Être responsable de mes concitoyens, c'est me sentir concerné par leur détresse, mais aussi par leurs opinions et leurs jugements, quand je les estime aberrants. C'est vouloir, non seulement débattre avec eux, mais les transformer en profondeur, dans le respect de leur liberté. [...] cette attention est aussi un intérêt ; elle induit une relation « imaginative » à autrui, dans la mesure où elle oblige, face à l'échec des premières tentatives, d'inventer toujours d'autres démarches, d'autres chemins, si détournés soient-ils, susceptibles de réussir là où l'enseignement direct a échoué (p. 47).

Dans les sociétés « défectives » postmodernes, les éducateurs sont confrontés à un « analphabétisme social » que l'école ne peut combattre qu'en reconstruisant le « milieu éducatif » qui n'existe plus (Galichet, 2003, p. 15-16). Pour

lutter efficacement contre cet analphabétisme social et contre ces nouvelles formes de contestation, l'éducation à la citoyenneté doit opter résolument pour un modèle « pédagogique ».

Selon Galichet, il y a une autre raison d'articuler étroitement les autres modèles d'éducation à la citoyenneté au modèle pédagogique: l'impuissance de ces modèles face au « scandale des inégalités ». Selon lui, l'idée d'égalité constitue le noyau central des conceptions républicaines et libérales de la démocratie. Et il ne s'agit pas seulement d'une égalité théorique, mais d'une égalité qui implique « la capacité effective de participer au débat républicain ». Dans le contexte contemporain, la réussite ou l'échec scolaire constitue « le principe de plus en plus essentiel et exclusif de différenciation, donc d'inégalité sociale ». Cela oblige à remettre en cause la validité de cette distinction entre l'égalité politique et les inégalités empiriques. En effet, le principe de concurrence et de compétition qui devait jouer uniquement sur le plan de l'instruction « ultérieure » tend maintenant à « prévaloir même au niveau de l'instruction élémentaire commune et à parasiter ainsi toute tentative d'éducation altruiste et citoyenne » (Galichet, 1998, p. 154).

Ce à quoi les élèves sont confrontés, c'est à ce scandale originaire, cette énigme incompréhensible de l'inégalité des individus, du « pourquoi suis-je, moi, cet écolier qui a tant de peine à résoudre les problèmes, à faire une dictée sans faute, une rédaction originale et bien écrite, alors que mon voisin y parvient sans peine? ». Ce scandale, aucune pédagogie jusqu'ici ne l'affronte, qu'elle soit « traditionnelle » ou « nouvelle », qu'elle ne s'intéresse qu'aux bons élèves ou qu'elle s'acharne à développer soutiens et remédiations aux élèves en difficultés (Galichet, 1998, p. 156).

Dans cette perspective, une éducation à la citoyenneté n'est vraiment démocratique que si elle conduit les élèves à réfléchir sur ce scandale de l'inégalité et si elle les amène à considérer le problème de l'échec scolaire comme leur propre problème et pas seulement celui des enseignants :

L'éducation à l'altruisme et à la citoyenneté ne peut être authentiquement et véritablement démocratique que si elle place les élèves en situation de pédagogie mutuelle ou, plus exactement, si elle permet de faire éprouver la nécessité de la pédagogie comme une exigence valable pour tous et non pas seulement pour les enseignants (Galichet, 1998, p. 163).

Cette approche *pédagogique* apparaît à Galichet comme une réponse beaucoup plus adéquate à la prédominance du principe de compétition à l'école que les deux réponses qu'on trouve généralement dans le discours sur l'enseignement: « une éducation à la citoyenneté qui favoriserait soit la coopération (travail de groupe, activités coopératives, pédagogie institutionnelle) soit – ou simultanément, comme chez Freinet – les activités créatrices et expressives » (Galichet, 1998, p. 176).

Les compétences en coopération deviennent fatalement des atouts de promotion individuelle dans une société compétitive, et l'expression de soi et la créativité ne peuvent échapper à la loi de la concurrence. « C'est pourquoi seule la mise en situation pédagogique des élèves vis-à-vis de leurs camarades en échec est susceptible de constituer le fondement d'une éducation à la citoyenneté en rupture avec le principe de compétition » (Galichet, 1998, p. 178).

3. UNE MISE EN ŒUVRE DU MODÈLE « PÉDAGOGIQUE » DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ AU PRIMAIRE : L'INSTRUCTION COMPLEXE

Je voudrais attirer l'attention sur les rapprochements intéressants qu'il est possible d'établir entre le modèle « pédagogique » que propose Galichet pour aborder le « scandale de l'inégalité » et la forme originale d'apprentissage en coopération développée par Elizabeth Cohen (1994). Dans la forme de pédagogie de la coopération développée par cette chercheuse de l'Université Stanford, la question de l'inégalité occupe également une place centrale.

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'Élizabeth 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. Contrairement à certaines formes d'apprentissage en coopération où l'insistance sur le développement d'habiletés sociales se fait au détriment de la qualité des apprentissages scolaires, 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 niveau⁴. Et ce qui en fait l'originalité principale, c'est qu'elle attache une très grande importance à la réussite scolaire des élèves en difficulté et qu'elle fournit aux enseignants des moyens de les aider.

a) 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 élèves et pour éviter que l'interaction ne soit dominée par les élèves de haut statut et que les élèves de bas statut ne se retirent de la tâche (rôles, traitement des habiletés multiples, attribution de compétences). Pour réussir la tâche, les élèves doivent faire appel aux ressources diversifiées de tous les membres de l'équipe.

b) Trois difficultés

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

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

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

3.1 PRÉPARER LES ÉLÈVES À UNE TRANSFORMATION DE SON RÔLE ET DE CELUI DE L'ENSEIGNANT

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

⁴ La stratégie que propose Barth (1993) pour amener les élèves à construire un concept apparaît tout à fait pertinente ici.

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 élèves qui partagent cette vision de ce qui est attendu d'eux en classe soient un peu déroutés lorsque l'enseignante 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 (*Ibidem*).

Cette description saisissante du contraste des normes de la classe traditionnelle et de celle qui adopte l'apprentissage en coopération montre bien qu'il s'agit là d'une innovation pédagogique importante et qu'on ne peut pas s'y engager sans bien préparer les élèves. On comprend que Cohen ait consacré tout un chapitre de son livre à la préparation des élèves au travail de groupe.

3.2 PASSER DE LA SUPERVISION DIRECTE À LA DÉLÉGATION D'AUTORITÉ

La seconde difficulté est celle que rencontre 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. Il s'agit pourtant là d'une condition essentielle pour la réalisation d'échanges verbaux de qualité dans les groupes:

Nous avons également montré que lorsque les enseignants ne réussissent pas à déléguer la responsabilité aux groupes, les élèves parlent et travaillent ensemble moins fréquemment et donc apprennent moins. [...] Si l'enseignant, 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, ils empêchent les élèves de développer une bonne compréhension des concepts et de découvrir les choses par eux-mêmes. Même les enseignants 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).

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

- a. 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.
- b. 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.
- c. Il faut informer toute la classe de la répartition des rôles et des comportements spécifiques qui sont attendus.
- d. Chaque groupe doit avoir des instructions claires sur la tâche à effectuer. Ainsi, les élèves n'auront pas à vous interroger.
- e. 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).

3.3 MODIFIER LES ATTENTES DE COMPÉTENCE ET LES STATUTS

Toutefois, même si l'enseignant a bien préparé ses élèves à la coopération et s'il délègue l'autorité, la qualité des interactions entre les élèves 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 statuts dans les groupes de travail. 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 élèves dominent les interactions dans les groupes tandis que d'autres en sont exclus. Ces problèmes surgissent parce que les élèves 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 la classe équitable, l'apprentissage en coopération risque ainsi d'exacerber les conflits latents dans la classe. Devant cette situation, les enseignants risquent fort de s'empressement 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 élèves collaborent efficacement dans la réalisation de la tâche en respectant les rôles qui leur étaient attribués.

Qu'est-ce qu'une tâche à habiletés multiples? C'est une tâche qui comporte plus d'une réponse ou plus d'une façon de résoudre le problème. Elle est intrinsèquement intéressante et gratifiante. Elle permet à chaque élève 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 elle 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 élèves. 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 lignée des travaux de Gardner (1996) sur les intelligences multiples. Plutôt que de s'interroger sur le niveau d'intelligence des élèves, il faut analyser une situation d'apprentissage ou une tâche donnée en fonction des habiletés intellectuelles qu'elle exige. Cela présuppose que les élèves 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. Il faut souligner que, dans la vie quotidienne des adultes, il est fréquent d'avoir à s'engager avec d'autres dans des activités complexes qui font appel à ce genre d'habiletés.

Seules les tâches qui visent des apprentissages conceptuels, des apprentissages ouverts et non des apprentissages routiniers, exacts, permettent l'identification d'habiletés multiples. Les élèves doivent être entraînés à identifier les habiletés pertinentes pour la tâche et à les reconnaître lorsqu'elles sont mises en oeuvre par les membres de leur groupe de travail⁵. 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 aux élèves de bas statut. Pour que cette stratégie soit efficace, l'évaluation de l'élève de bas statut 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'élève 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 élèves et qu'elle propose des stratégies susceptibles d'aider les élèves 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 chances d'être intégrée au fonctionnement de l'institution scolaire et de contribuer à son renouvellement qu'une approche centrée sur les problèmes particuliers des immigrants ou des élèves appartenant à un groupe culturel particulier.

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 élèves appartenant à diverses classes sociales et à divers groupes culturels avec qui ils apprennent à réaliser des tâches riches et exigeantes que même les élèves les 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 continus.

L'approche de Cohen m'apparaît s'appuyer sur la même volonté de confronter les élèves avec le « scandale de l'inégalité » que celle qui est sous-jacente au modèle 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 socioconstructiviste de l'apprentissage. Selon Cohen (2002, p. 149), les implications pédagogiques du socioconstructivisme ne sont pas encore assez reconnues. Elle souligne que tous ceux qui partagent cette conception de l'apprentissage soulignent l'importance

⁵ 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).

des échanges verbaux, des débats et du dialogue comme moyen 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 un modèle socioconstructiviste.

4. CONCLUSION: LES IMPLICATIONS DU SOCIOCONSTRUCTIVISME POUR L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL ET UNIVERSITAIRE

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. L'approche par compétences, la pédagogie par projets et le travail en coopération occupent une place importante dans cette réforme. 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 continue à être la forme d'enseignement la plus commune.

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 dans cette dernière partie de ma conférence. Je présenterai une expérience originale d'apprentissage en collaboration menée par Bruffee (1995) dans un collège de New York⁶. L'intérêt de cette expérience réside principalement dans la discussion de la conception socioconstructiviste de l'apprentissage sur laquelle elle s'est appuyée.

A) Les principes directeurs de l'apprentissage en collaboration

- 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 savoirs». Ils 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 savoirs, 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.

Tous les auteurs qui adoptent une 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 enseignée⁷. Bruffee donne une coloration «interculturelle» à ce processus en utilisant le concept de «réacculturation» pour caractériser ce passage progressif d'une communauté de savoirs à une autre. C'est à partir de la langue et de la culture propres à leurs différentes communautés de savoirs que les élèves 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 savoirs.

⁶ 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.

⁷ 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).

Tout comme le processus de réacculturation que vit un immigrant qui entre dans une nouvelle culture, la réacculturation à une nouvelle communauté de savoirs ne se fait pas sans difficulté. 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 appartiennent⁸.

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, le professeur ne doit pas uniquement se contenter de leur enseigner la langue de la communauté de savoirs 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 professeur 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. Bruffee rapporte la description que donne un disciple de Vygotsky de la façon dont les parents enseignent à leurs enfants comment faire la distinction entre un pigeon et un poisson (Bruffee, 1995, p. 119-120). Cette description rejoint exactement celle rapportée par Barth (1993):

Imaginez le jeune enfant en promenade avec sa mère et qui, apercevant un chat, le montre du doigt en disant « chien ». La mère suit son indication et répond « non, c'est un chat ». Elle va peut-être attirer son attention sur les différences physiques entre les chats et les chiens, lui montrer d'autres chats et chiens lors de leurs promenades futures. Elle va dialoguer avec lui, en interprétant ce qu'il essaie de communiquer, et se rendra peut-être compte plus précisément de ce qui attire son attention; elle essaiera, dans une observation commune des chats et des chiens, de diriger son regard sur ce qui lui paraît important de savoir. Ils vont peut-être observer ensemble comment les chats se lèchent pour se nettoyer, comment ils savent sauter d'un endroit à un autre avec beaucoup de précision, comment ils sortent rapidement leurs griffes. [...] Pour finir, à partir de leur attention conjointe, ils vont aboutir à une entente sur ce que désignent les mots *chat* et *chien*, même si ces « définitions » n'ont rien de scientifique. C'est dans leur communauté linguistique que les mots vont prendre sens (p. 43).

Cette citation illustre bien la nature sociale de l'apprentissage, contrairement à la vision piagétienne où l'enfant apparaît d'abord comme un individu qui réajuste progressivement ses « schémas » pour réduire les déséquilibres cognitifs engendrés par son interaction avec le monde qui l'entoure⁹. Ici, ce n'est pas avec le monde que l'enfant est en interaction, mais avec sa mère. Elle représente la culture dont il apprend progressivement à maîtriser la langue et à « construire » des significations communes.

⁸ 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 que commettent les élèves lorsqu'on cherche à leur communiquer le sens d'un concept.

⁹ Marie-Anne Hugon me signalait lors d'un symposium du REF à Genève en septembre 2003 que certains textes de Piaget (1935) pointaient déjà dans cette direction.

- L'importance d'une « communauté de transition »

Pour illustrer cette conception de l'enseignement collégial et universitaire, et pour montrer l'importance d'une communauté de transition dans l'apprentissage d'une nouvelle discipline, Bruffee décrit son expérience personnelle de réacculturation à une nouvelle vision de l'enseignement de la littérature anglaise. Dans les premières années de sa carrière, le collège de New York où il avait été engagé venait de modifier sa politique d'admission afin de devenir accessible aux élèves de tous les milieux sociaux. Plusieurs d'entre eux ne possédaient pas les habiletés qu'exige la formation collégiale et universitaire en lecture, en écriture et en mathématique. Enseigner la littérature anglaise dans un tel contexte représentait un défi apparemment insurmontable :

Je dois admettre que j'étais désespéré. J'avais une pensée mélancolique pour le manuscrit incomplet de la splendide étude de critique littéraire des grands monuments de la fiction moderne et pour mes belles notes de lectures sur Wordsworth et sur les Romantiques anglais qui jaunissaient dans un tiroir (Bruffee, 1995, p. 15-16).

Pour faire face à ce défi nouveau, Bruffee a formé un groupe de discussion avec des collègues de la région de New York qui étaient aux prises avec les mêmes problèmes. Cela a été pour eux une « communauté de transition » qui leur a permis de redéfinir leur conception d'un professeur de collège et d'université, avec tous les risques que cela comporte.

La façon de parler de l'éducation collégiale et universitaire que nous commençons à élaborer, mes collègues et moi, n'était pas neuve seulement pour nous, mais elle était entièrement différente de celle nos collègues. Nous avons constaté de plus en plus qu'ils n'étaient pas capables de comprendre ce que nous disions. En conséquence, nous nous sommes sentis de moins en moins à l'aise avec ceux dont, chez nous et à l'étranger, la compagnie professionnelle, les valeurs et les buts avaient fait l'objet de notre engagement comme étudiants diplômés. Cela apparaissait à la plupart d'entre nous comme une situation passablement risquée et elle nous serait apparue encore plus risquée si nous ne nous étions pas sentis de plus en plus à l'aise ensemble. En bref, nous avons commencé à devenir conscients que le changement dans notre façon de parler de notre enseignement signalait en nous-mêmes un changement culturel sur lequel nous étions profondément ambivalents (p. 17-18).

Cette citation illustre bien les problèmes identitaires que soulève souvent la réacculturation à une nouvelle communauté de savoirs et l'importance de la participation à une communauté de transition pour que cette réacculturation se fasse dans de bonnes conditions. Cela vaut aussi pour les élèves à qui il faut fournir la possibilité d'être acculturés progressivement à une nouvelle communauté de savoirs et de maîtriser graduellement le langage d'une discipline en participant à des discussions :

Dans l'apprentissage en collaboration, les étudiants de collèges et d'universités apprennent à se former par leurs propres moyens, en créant une nouvelle langue qui emprunte à l'ancienne, en la renouvelant et en la reconstruisant. Les termes de transition qu'ils utilisent émergent de leur conversation entre eux et avec leur professeur pendant qu'ils s'entendent sur la tâche et qu'ils travaillent à la réaliser.

[...] Pour réussir à transformer les classes en des arènes où les étudiants peuvent parvenir de cette manière à entrer dans de nouvelles communautés de savoirs, les professeurs de collèges et d'universités doivent découvrir des voies d'accès ou des portes d'entrée à ces communautés qui conviennent à la diversité des non-membres dont ils ont la charge. Ils doivent découvrir des façons d'aider ces non-membres à affaiblir leur loyauté à certaines des communautés dont ils font

partie¹⁰ – à « divorcer » de ces communautés (Perry, 1963) – pour se remarier à la communauté de savoirs que représente le professeur. (Bruffee, 1995, p. 78-79)

C'est la formule pédagogique développée par Bruffee et ses collègues pour faciliter cette réacculturation qu'il nous faut maintenant décrire dans ses grandes lignes.

B) Un dispositif pédagogique original

Bruffee appelle « apprentissage en collaboration » la formule pédagogique qu'il a développée avec ses collègues pour aider les étudiants des collèges et des universités à prendre le risque d'abandonner la sécurité de leur communauté de savoirs originelle pour se réacculturer à une nouvelle discipline. Dans l'apprentissage en collaboration, le professeur crée délibérément des « communautés de transition » où les étudiants peuvent progressivement traverser les frontières des communautés de savoirs 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 savoirs qu'il représente. Pour ce faire, il doit posséder et amener ses étudiants à posséder une habileté très importante dans l'improvisation linguistique : la traduction. « Cette habileté est un préalable professionnel pour les professeurs de collèges et d'universités, car ils appartiennent à des communautés de savoirs 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 élèves sont rassemblés en petits groupes hétérogènes. Ils doivent parvenir à une entente sur un projet que leur fournit le professeur et choisir un membre qui présentera à la classe le consensus auquel parviendront les équipes. Dans un deuxième temps, le professeur 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 savoirs que représente le professeur. 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 savoirs, le professeur renvoie les groupes discuter de sa raison et chercher une solution.

La première responsabilité du professeur est donc d'assurer la participation optimale des élèves 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 savoirs de la discipline que représente le professeur.

- 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 du professeur 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.

¹⁰ La position de Bruffee rejoint ici celle de Charlot (1992, p. 117-119) sur l'obstacle que constitue le rapport identitaire au savoir pour la réussite scolaire des étudiants des milieux populaires (voir Ouellet, 1995, p. 141-145).

- 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 le professeur. La tâche des élèves est alors de s'entendre sur la façon dont la communauté de savoirs en question est parvenue à ce consensus.
- La tâche doit être située dans ce que Vygotsky (1978) appelle la «zone proximale de développement». Selon cette thèse centrale du socioconstructivisme, 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 d'étudiants que pour des individus particuliers.

Même s'il n'existe pas de méthode infaillible pour préparer des tâches qui possèdent ces caractéristiques, les onze principes suivants (Bruffee, 1995, p. 40-43) peuvent être utiles lorsqu'on crée des tâches pour l'apprentissage en collaboration.

1. Fournir les mêmes instructions générales au début de chaque fiche de travail.
2. Demander à un membre de chaque groupe de lire les instructions à haute voix.
3. Garder court le matériel à analyser en groupe.
4. Limiter le nombre de questions auxquelles les étudiants doivent répondre.
5. Rédiger des questions simples et courtes.
6. Utiliser des termes clairs et concrets dans la rédaction des questions.
7. Établir une séquence allant du simple au complexe dans la rédaction des questions.
8. Poser des questions qui ont plus d'une réponse.
9. Poser des questions controversées.
10. Poser des questions précises sur de courts textes.
11. Demander aux étudiants de corroborer leurs généralisations en citant des cas particuliers.

Bruffee signale qu'il est difficile de convaincre les étudiants d'abandonner leur dépendance à l'autorité du professeur que l'enseignement traditionnel n'a fait que renforcer depuis leur entrée à l'école. Même lorsque les tâches auront été préparées avec le plus grand soin, il y en aura toujours qui demanderont des précisions additionnelles, croyant que c'est ce que doivent faire les bons étudiants. Dans ces cas, la meilleure chose à faire est de les renvoyer à leur groupe de discussion pour en débattre. Lorsque la tâche est ambiguë et qu'il manque des éléments essentiels d'information, le professeur 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 au professeur 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).

- L'évaluation des apprentissages

En plus de mettre en place des équipes de discussion hétérogènes et de créer des tâches stimulantes, le professeur doit également fournir à l'institution une évaluation de la performance des étudiants. Il exerce

alors un rôle de juge et se prononce sur le niveau de maîtrise atteint par chaque étudiant de la langue de la communauté de savoirs qu'il représente. Mais il n'exerce ce rôle qu'à la fin du processus d'apprentissage en collaboration qui vient d'être décrit. Cette évaluation se fait généralement à la suite d'une réalisation écrite de chacun des groupes de discussion et de chaque étudiant. Ce faisant, il « aide les étudiants à comprendre la responsabilité qu'ils acceptent lorsqu'ils entrent dans une communauté de savoirs ». (p. 48).

Toutefois, pendant les deux premières phases de l'apprentissage en collaboration, son rôle n'est pas celui du juge, mais celui de l'arbitre qui s'assure que les règles du jeu sont respectées et que les points de vue divergents sont exprimés et entendus. Dans la première phase, il intervient le moins possible, sauf pour inviter les groupes à résoudre eux-mêmes les conflits qui peuvent surgir au cours de la réalisation d'une tâche. Il est plus actif dans la deuxième phase du processus, lorsque les secrétaires de chacun des groupes présentent leur rapport. Il doit alors faire émerger le consensus de la classe sur chacune des questions tout en faisant une place aux points de vue divergents qui peuvent parfois être plus près du consensus de la communauté de savoirs qu'il représente que le point de vue majoritaire de la classe. Son rôle change dans la troisième phase. C'est le moment pour lui de dire à la classe si le consensus auquel elle est parvenue correspond à celui de la communauté de savoirs qu'il représente. Comme nous l'avons vu, s'il y a une divergence, il renvoie les étudiants à leur groupe et demande d'expliquer pourquoi la communauté de savoirs qu'il représente est parvenue à un consensus différent du leur. Le rôle du professeur s'apparente alors à celui du juge qui explique ses décisions à la communauté des juristes en s'appuyant sur la jurisprudence.

C) Une mise en œuvre difficile

Dans un travail réalisé à l'été 2001 pour le cours *Apprentissage en coopération I* offert par la faculté de théologie, d'éthique et de théologie de l'Université de Sherbrooke, Marie Demers (2001) identifiait plusieurs difficultés que soulève l'implantation d'une approche coopérative dans l'enseignement collégial. Il me paraît utile de reprendre ici quelques-unes de ses observations, car elles mettent bien en évidence les difficultés qu'il faudra surmonter pour implanter des approches pédagogiques inspirées du socioconstructivisme dans l'enseignement collégial et universitaire.

- Difficulté de créer très rapidement des groupes hétérogènes, étant donné que je rencontre un grand nombre d'étudiants (entre 128 et 130) dans un laps de temps très limité (une seule session de quatre mois).
- Difficulté liée à l'exiguïté des locaux d'enseignement. Il est presque impossible de circuler dans le local 4-21-109 où je reçois 33 étudiants le jeudi matin. Je dois constamment déranger les étudiants si je désire aller observer les groupes.
- Difficulté de former des groupes hétérogènes étant donné que les étudiants sont regroupés par disciplines.
- Difficulté liée à l'évaluation. Il ne faut également pas oublier que le professeur du collégial doit évaluer les étudiants individuellement, car cette évaluation déterminera leur avenir. On sait, en effet, que les étudiants doivent obtenir une cote R élevée pour être admis dans certaines facultés contingentées. Comme le calcul de cette cote s'établit, entre autres, en fonction des résultats des autres étudiants (moyenne, écart type), il faut se servir des travaux en coopération surtout comme travail préparatoire, comme exercices formatifs, sinon cela nuirait aux étudiants. Ainsi, si la moyenne des résultats s'élève dans une classe, les étudiants voient diminuer leurs chances d'être admis dans les facultés contingentées. C'est pourquoi, j'accorderai 10 % de la session au travail en coopération.
- Difficultés liées à la lourdeur de la tâche du professeur de français qui a doublé depuis la réforme.
- Difficulté aussi quant à l'attitude de l'administration qui désirerait qu'on fasse des expériences pédagogiques à très peu de frais et surtout en ne perturbant pas la structure du collège qui est, avant tout, un collège technique.

Les demandes des départements techniques (quant à l'horaire, aux locaux, au dégrèvement pour la formation ou pour les expériences pédagogiques) sont les premières retenues (Demers, 2001, p. 2-3).

Il s'agit là de difficultés réelles que rencontrera vraisemblablement tout professeur du collégial qui voudrait introduire certaines des stratégies de l'apprentissage en coopération ou en collaboration dans ses cours. En conclusion de son travail, Marie Demers proposait quelques pistes pour faire face à ces difficultés :

Donc, si on désire que les professeurs du collégial s'intéressent au travail en coopération, il faut :

- des directions davantage intéressées par des expériences pédagogiques de ce genre ;
- moins d'étudiants par classe ;
- la possibilité d'enseigner aux mêmes étudiants d'une session à l'autre ;
- des locaux adaptés à ce type d'expérience ;
- un changement des mentalités sur l'évaluation individuelle et l'admissibilité universitaire ;
- plus d'argent injecté en éducation (Demers, 2001, p. 15).

Ces suggestions montrent bien que la mise en place de stratégies pédagogiques inspirées du socioconstructivisme dans l'enseignement collégial et universitaire constitue un grand défi. Mais c'est un défi que la crise de la citoyenneté dans le contexte de la postmodernité nous oblige à chercher à relever.

BIBLIOGRAPHIE

ARENDR, H., *Le système totalitaire*, Paris, Seuil, 1972.

ASTOLFI, J.-P., *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF, 1997.

AUBERT, N. (dir.), *L'individu hypermoderne*, Ramonville-Saint-Abne, Éres, 2004.

BARTH, B.-M., *Le savoir en construction : former à une pédagogie de la compréhension*, Paris, Retz, 1993.

BISCHOFF, M., « La transition vers la postmodernité aux États-Unis : une analyse de la dynamique d'élargissement et de concrétisation des droits de citoyenneté », dans M. Coutu et al. (dir.), *Droits fondamentaux et citoyenneté. Une citoyenneté fragmentée, limitée ou illusoire ?*, Montréal, Éditions Thémis, 1999, p. 397-423.

BISCHOFF, M., « Société de travail et domination totale : l'exemple américain », dans D. Dagenais (dir.), *Hannah Arendt, le totalitarisme et le monde contemporain*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2004, p. 435-494.

BOUDON, R., « Pluralité culturelle et relativisme », dans W. Kymlicka et S. Mesure, *Revue de philosophie et de sciences sociales*, n° 1, « Comprendre les identités culturelles », 2000, p. 311-319.

BRANDSFORD, J., A. BROWN et R.R. COCKING, *How People Learn. Brain, Mind, Experience, and School*, Washinton, D.C., National Academy Press, 2000.

BRUFFEE, K., *Collaborative Learning. Higher Education, Interdependance and the Authority of Knowledge*, Baltimore and London, The Johns Hopkins Press, 1995.

CHARLOT, B., É. BAUTIER et J.-Y., ROCHEX, *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992.

- COHEN, E., *Le travail de groupe. Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, Montréal, La Chenelière/McGraw-Hill, Traduction par 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, *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles*, Québec, 1993.
- COSTA-LASCOUX, J., « L'éducation civique peut-elle changer l'école? », dans J.-P. Obin (dir.), *Questions pour l'éducation civique*, Paris, Hachette, 2000, p. 115-133.
- CRICK, B., *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools, Final Report of the Advisory Group on Citizenship*, London, Qualifications and curriculum authority, 1998.
- DAGENAIS, D. (dir.), *Hannah Arendt, le totalitarisme et le monde contemporain*, Québec, Les presses de l'Université Laval, 2004.
- DE GAUJELAC, V. de, *La société malade de la gestion, idéologie gestionnaire, pouvoir managerial et harcèlement social*, Paris, Seuil, 2005.
- DEMERS, M., « Travail en coopération au collégial », Portfolio présenté à Mme Martine Sabourin pour le cours *Apprentissage en coopération I*, faculté de théologie, d'éthique et de philosophie, 2001.
- DUHAMEL, A. et D. WEINSTOCK, « Pourquoi la démocratie délibérative? », dans A. Duhamel, D. Weinstock et L.B. Tremblay (dir.), *La démocratie délibérative en philosophie et en droit: enjeux et perspectives*, Les éditions Thémis, Montréal, 2001, p. XIII-XX.
- FREITAG, M., « La métamorphose. Genèse et développement d'une société postmoderne en Amérique », *Société, Québec*, n° 9, hiver 1994, p. 1-137.
- FREITAG, M., « De la terreur au meilleur des mondes. Genèse et structure des totalitarismes archaïques », dans D. Dagenais (dir.), *Hannah Arendt, le totalitarisme et le monde contemporain*, Québec, Les presses de l'Université Laval, 2004a, p. 248-350.
- GALICHET, F., *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, Anthropos, 1998.
- GALICHET, F., « Quelle éducation à la citoyenneté dans une société déficiente? », dans *L'éducation à la citoyenneté*, M. Pagé, F. Ouellet et L. Cortesao (dir.), Sherbrooke, Éditions du CRP, 2001, p. 27- 39.
- GALICHET, F. (dir.), « Combattre l'analphabétisme social », dans *Citoyenneté: une nouvelle alphabétisation*, SCEREN, 2003, p. 11-22.
- GALICHET, F., *L'école, lieu de citoyenneté*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2005.
- GARDNER, H., *Multiple Intelligences. The Theory in Practice. A Reader*, New York, Basic Books, Trad. française: *Les intelligences multiples. Pour changer l'école: la prise en compte des différentes formes d'intelligence*, Paris, Retz, 1993/1996.
- GAUCHET, M., *La religion dans la politique*, Paris, Gallimard, 1998.
- GUTMANN, A. et D. THOMPSON, *Democracy and Disagreement*, Harvard University Press, Cambridge et Londres, 1996.
- HIRSCHMANN, A.O., *Exit, Voice and Loyalty*, Cambridge, MA/London, Harvard University Press, 1970.
- LATOURET, B., *Science in Action: How To Follow Scientists and Engineers Through Society*, Cambridge, Harvard University Press, 1987.
- LORCERIE, F., « Éducation interculturelle : état des lieux », dans *L'école et les cultures. VEI Enjeux*, n° 129, juin 2002, p. 170-189.
- MILOT, M., « Tolérance, réciprocité et civisme: les exigences des sociétés pluralistes », dans F. Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la religion?*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2005, p. 11- 31.
- OTERO, M.D., É. COURNOYER, A. LAROCQUE et M-É. MARLEAU, *Vers une pédagogie de l'éducation à la citoyenneté*, Montréal, faculté d'éducation de l'UQAM, 2002.

- OUELLET, F., « L'éducation interculturelle : les risques d'effets pervers », dans *L'interculturel : une question d'identité*, Québec, Musée de la civilisation, 1992, p. 61-108.
- 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., *Essais sur le relativisme et la tolérance*, Québec, Presses de l'Université Laval/Paris, L'Harmattan, 2000.
- OUELLET, F., *Les défis du pluralisme en éducation*, Essais sur la formation interculturelle, Ste-Foy/Paris, Presses de l'Université Laval/L'Harmattan, 2002a.
- OUELLET, F., « L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté. Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions », dans *L'école et les cultures, VEI Enjeux*, n° 129, 2002b, p. 146-167.
- PAGÉ, M., « L'éducation à la citoyenneté devant la diversité des conceptions de la citoyenneté », dans *L'éducation à la citoyenneté*, M. Pagé, F. Ouellet et L. Cortesao (dir.), Sherbrooke, Éditions du CRP, 2001, p. 41-54.
- PERRY, W. G. Jr., *Examsmanship and the Liberal Arts: A Study in Educational Epistemology. Examinign in Harvard College: A Collection of Essays by Members of the Harvard Faculty*, Cambridge, Harvard University Press, 1963.
- POURTOIS, H., « La démocratie délibérative à l'épreuve du libéralisme politique », *Le défi du pluralisme. Lektion*, vol. 3, n° 2, 1993, p. 105-134.
- SCHNAPPER, D., *Qu'est-ce que la citoyenneté?*, Paris, Gallimard, 2000.
- TOZZI, M. (dir.), *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, CNDP, Hachette éducation, 2002.
- VYGOTSKY, L., *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press, 1978.
- WEINSTOCK, D., « Démocratie et délibération », *Archive de philosophie*, 63, 2000, p. 405-521.
- WEINSTOCK, D., « Le concept du "raisonnable" dans la "démocratie délibérative" », dans A. Duhamel, D. Weinstock et L.B. Tremblay (dir.), *La démocratie délibérative en philosophie et en droit : enjeux et perspectives*, Les éditions Thémis, Montréal, 2001, p. 3-32.
- WILLAIME, J.-P., *Europe et religions, Les enjeux du XXI^e siècle*, Paris, Fayard, 2004.