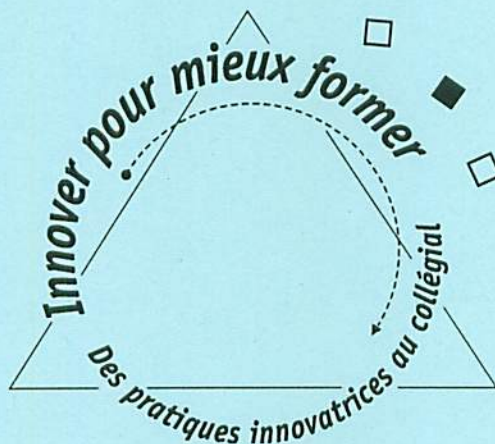


Actes du 17^e colloque de l'AQPC



6A74

La construction du savoir dans l'enseignement au collégial

Jacques TARDIF, Professeur
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke



Association québécoise
de pédagogie collégiale

LA CONSTRUCTION DU SAVOIR DANS L'ENSEIGNEMENT AU COLLÉGIAL¹

Jacques TARDIF, Professeur
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

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 des 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 académique, ont fait en sorte que l'efficacité de ce cadre soit fortement interrogée. Parallèlement à la détermination des lacunes susmentionnées, de nombreuses recherches dans le domaine de la psychologie de l'éducation et de la pédagogie rendaient explicites des conclusions qui permettaient une meilleure compréhension de la dynamique de l'apprentissage et de l'engagement personnel en milieu scolaire, et qui remettaient 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 par 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 opérés en tenant 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 (le paradigme d'enseignement) pour adopter un paradigme qui met l'accent sur l'apprentissage (le paradigme d'apprentissage).

Les limites de l'encyclopédisme pour ce qui est de l'apprentissage et du développement des élèves, l'ouverture des institutions 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. Le présent texte poursuit l'objectif d'aider ces derniers dans le processus de recherche d'un nouvel équilibre en insistant, dans une première partie, sur des conclusions qui font consensus au regard de l'apprentissage signifiant. Dans la deuxième partie, il est question de certaines hésitations dans la traduction pédagogique de ces conclusions consensuelles. Quant à la troisième partie, elle met l'accent 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.

Quelques conclusions consensuelles au regard de l'apprentissage

En cohérence avec les contraintes du paradigme d'apprentissage, c'est la compréhension de la dynamique de l'apprentissage qui permet de déterminer les pratiques d'enseignement et d'évaluation les plus susceptibles d'influer d'une façon significative sur l'évolution cognitive et affective des élèves. Dans une telle orientation, les activités d'enseignement sont au service de

¹ Ce texte provient d'une conférence présentée dans le cadre du 17^e colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale. La conférence en question s'intitulait : « La construction du savoir dans l'enseignement au collégial ou de l'encyclopédisme à la médiation cognitive dans l'enseignement au collégial ».

l'apprentissage et non l'inverse, comme c'est fréquemment le cas en référence au paradigme d'enseignement. Lorsqu'il est question de conclusions consensuelles au regard de l'apprentissage, il importe toutefois de souligner qu'il s'agit toujours d'apprentissage signifiant, c'est-à-dire celui auquel l'élève donne du sens ou auquel il pourrait donner du sens avec un soutien approprié. Il ne s'agit jamais d'apprentissage machinal, c'est-à-dire celui que l'élève doit réaliser avec des moyens mnémotechniques parce qu'il n'est caractérisé par aucune signification particulière.

Les conclusions consensuelles sont nombreuses, mais elles n'ont pas toutes la même portée pour ce qui est, d'une part, de la planification et de la prestation de l'enseignement et, d'autre part, de l'évaluation des apprentissages. Bien que leurs relations avec l'enseignement et l'évaluation ne soient pas directes dans tous les cas, chaque conclusion entretient cependant des liens incontournables avec l'apprentissage. Dans le présent texte, les conclusions sont regroupées en trois catégories : les responsabilités des enseignantes et des enseignants; la dynamique cognitive et affective de l'apprentissage; les probabilités de réutilisation judicieuse des apprentissages.

Au sujet des responsabilités des enseignantes et des enseignants

À une époque où les personnes oeuvrant en milieu scolaire estimaient que la motivation des élèves était fondamentalement intrinsèque et que ces derniers avaient la responsabilité unique 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 scolaire 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 introduites par les enseignantes et les enseignants en vue de susciter l'apprentissage ne sont pas neutres et elles contribuent très fréquemment d'une façon directe au degré d'engagement des élèves et aux apprentissages qu'ils effectuent.

Les enseignantes et les enseignants exercent également une grande influence sur les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'étude des élèves. Dans certaines classes, peu importe le domaine disciplinaire, ces derniers privilégient des stratégies qui les conduisent à réaliser des apprentissages en surface. Ces élèves 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 et 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.

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.

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 institutions 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 contenus abordés est souvent l'axe favorisé en enseignement par rapport à 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 sur 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 ».

Au sujet de la dynamique cognitive et affective de l'apprentissage

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 qu'en apprentissage, les élèves se comportent comme des « machines à photocopier » des informations ou encore des « machines à reproduire » des informations. Dans ce 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 une construction personnelle, les enseignantes et les enseignants ne peuvent, dans leurs pratiques évaluatives, présenter à leurs élèves des situations où ils doivent reconnaître des énoncés ou rappeler fidèlement quelques informations retenues dans le cadre de cours ou de lectures ; de telles pratiques évaluatives sont exclues.

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 activement 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.

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 existe 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 des enseignements 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 ».

Au sujet de la 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 des connaissances en question. 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 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 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 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 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 en question 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 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 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 cognitif. Ces derniers — il est ici question de composantes affectives — acceptent de s'engager 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.

Au sujet des probabilités de réutilisation judicieuse des apprentissages

Socialement, les institutions scolaires ne peuvent vivre en vase clos au point de se satisfaire de la construction de connaissances qui ne seraient utiles que dans leur environnement immédiat. De telles connaissances ne serviraient que pour certifier que des élèves maîtrisent ou ne maîtrisent pas les connaissances qu'ils doivent avoir développées afin d'être promus 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, mais aussi dans le contexte de recherches conduites 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.

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 vers une même connaissance et, en conséquence, elle accroît les chances que la connaissance en question 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 en 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.

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. Dans la logique de cette distinction et 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.

Une stratégie, qu'elle soit cognitive ou métacognitive, correspond à la planification et à la coordination d'un ensemble d'opérations en vue de l'atteinte efficace d'un objectif. En milieu scolaire, alors que le qualificatif « métacognitif » est associé à une stratégie lorsqu'il s'agit de gestion et d'autorégulation de ses propres démarches cognitives ou de contrôle des facteurs affectifs reliés aux démarches cognitives en question, il est fait référence à des stratégies cognitives pour désigner les opérations planifiées et coordonnées qui permettent la réalisation même de la démarche. Les stratégies cognitives augmentent les probabilités que les élèves réutilisent judicieusement leurs connaissances à la condition que les deux 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 mettre ces connaissances en action au moment opportun. Il en est ainsi dans les différents champs disciplinaires. 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 ces derniers 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, lors de la lecture d'un texte, les stratégies métacognitives permettent 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 risque 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 interphrastique. 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.

Quelques hésitations dans la traduction pédagogique des conclusions consensuelles

Les structures administratives dans les collèges, la configuration des départements, l'organisation du travail professoral, l'agencement des diverses activités à l'intérieur des programmes de même que la description du contenu et des orientations des activités de formation n'ont pas été pensés en cohérence avec le paradigme d'apprentissage, ni avec les conclusions consensuelles dont il a été question. En soi, ces éléments peuvent constituer quelques embûches, parfois difficiles à surmonter, sur la trajectoire qui va du paradigme d'enseignement au paradigme d'apprentissage, mais les principaux acteurs de ce passage demeurent les enseignantes et les enseignants. Dans cette perspective, les hésitations qui sont soulevées dans le présent contexte sont en lien avec des préoccupations sur lesquelles les enseignantes et les enseignants ont du pouvoir ou en lien avec des pratiques d'enseignement. Ces hésitations sont mentionnées parce qu'elles risquent de freiner, voire de bloquer les changements qui paraissent nécessaires à la suite de la reconnaissance des conclusions consensuelles.

Dans une certaine mesure, le ministère de l'Éducation a contraint les collèges à prendre le « virage » des compétences, tant au secteur préuniversitaire qu'au secteur professionnel. Il est toutefois regrettable qu'une orientation aussi prometteuse sur le plan de la formation des élèves et qui, de surcroît, présente un haut degré de cohérence avec le paradigme d'apprentissage, ait été imposée d'une manière qui conduit des enseignantes et des enseignants à fusionner leurs doutes politiques, leurs doutes pédagogiques et leurs doutes administratifs. L'accent mis sur le développement des compétences est très favorable à la construction des connaissances et, dans ce sens, il s'agit d'un axe qui doit être favorisé dans le contexte de la formation au collégial comme dans celui de la formation en milieu universitaire. Cependant, en faisant référence à l'approche par compétences, une hésitation très perceptible actuellement dans le réseau collégial a trait au fait que l'entrée par les connaissances est la plupart du temps privilégiée par rapport à une entrée directe par les compétences.

Pour plusieurs raisons dont l'une touche les modalités d'enseignement lorsqu'ils étaient eux-mêmes élèves — modalités vis-à-vis desquelles ils n'ont pas pris de recul épistémologique, ni sociologique — les enseignantes et les enseignants estiment que le développement des compétences exige d'abord la construction de connaissances théoriques. Selon cette conception, la théorie précède nécessairement l'action et, pour un grand nombre d'enseignantes et d'enseignants, une présentation exhaustive de la théorie est forcément antérieure à l'action. L'hésitation qui consiste à privilégier l'entrée par les connaissances plutôt que l'entrée par les compétences, malgré l'accent mis sur le développement des compétences et l'approche par compétences, a aussi des origines profondes qui se situent dans la conception même de la séquence idéale d'apprentissage en milieu scolaire. Un nombre élevé d'enseignantes et d'enseignants conçoivent que le meilleur contexte d'apprentissage prévoit une progression qui va du simple au complexe, le simple étant fréquemment la théorie et le complexe les situations réelles. Une telle orientation est très éloignée du paradigme d'apprentissage, mais elle présente des liens de filiation avec le paradigme d'enseignement.

La fermeture ou la résistance de plusieurs enseignantes et de plusieurs enseignants par rapport à l'interdisciplinarité et à un travail systématique sur l'intégration des connaissances à l'intérieur de leur propres cours illustre une deuxième hésitation à l'endroit de la traduction pédagogique des conclusions consensuelles. Les phénomènes qui se produisent dans la « vraie vie », en dehors de l'institution scolaire, ne s'expliquent pas d'une façon disciplinaire et il est impossible d'agir sur eux d'une manière uniquement disciplinaire. À titre d'exemple, la compréhension de la psychologie par rapport à la violence n'est que parcellaire si elle n'est pas mise en relation avec des explications qui proviennent de points de vue sociologique, anthropologique et philosophique. Le même raisonnement peut être tenu pour la compréhension de systèmes électroniques : la compréhension offerte par les lois de la physique doit être complétée par des données provenant du domaine des circuits électriques, des matériaux et des mathématiques. L'accent mis sur les compétences, de même que l'approche par compétences, exigent un haut degré d'interdisciplinarité notamment parce que les compétences ne sont pas réductibles à un champ disciplinaire en particulier. Elles requièrent la prise en compte simultanée d'informations issues de plus d'un domaine disciplinaire.

La fermeture et la résistance par rapport à un travail systématique sur l'intégration des connaissances à l'intérieur de chacun des cours ou de chacune des activités de formation illustre le même genre d'hésitation. Il importe de reconnaître que l'épreuve synthèse de fin de programme a été imposée aux collèges par le ministère de l'Éducation avec une diplomatie semblable à celle qui a prévalu lors de l'adoption de l'approche par compétences comme cadre de formation. À propos de l'épreuve synthèse, les enseignantes et les enseignants du réseau collégial ont cependant eu la possibilité non seulement d'en définir les composantes et les paramètres, mais aussi de déterminer les modalités pédagogiques susceptibles d'influer sur le degré d'intégration des connaissances par les élèves à l'intérieur d'un programme. C'est sur ce dernier point que l'hésitation est la plus perceptible. Dans plusieurs collèges et dans plusieurs programmes, les enseignantes et les enseignants ont pris la

décision de créer un nouveau cours ou une nouvelle activité qui prend directement en charge l'intégration. Une telle décision est fort éloignée du paradigme d'apprentissage notamment parce qu'elle retire la responsabilité de l'intégration à l'ensemble des enseignantes et des enseignants pour la remettre à une personne dans le cadre d'une activité particulière. Toutefois, dans la logique du paradigme d'enseignement, la création d'une nouvelle activité constitue la réponse conventionnelle et habituelle à toute nouvelle demande dans un plan de formation.

Une dernière hésitation quant à la traduction pédagogique des conclusions consensuelles se manifeste dans le discours sur la formation fondamentale. Cette hésitation risque de retarder indûment le passage du paradigme d'enseignement au paradigme d'apprentissage parce que, comme dans le cas de l'intégration des connaissances en vue de la synthèse des apprentissages réalisés dans le cadre d'un programme, la formation fondamentale est fréquemment conçue d'une façon isolée par rapport aux activités de formation qui, en référence à cette étrange appellation, ne seraient pas fondamentales. Les sources de l'hésitation en question sont très profondes; elles touchent l'importance de la culture dans la formation et la nécessité d'intervenir sur le développement des capacités à apprendre d'une façon autonome. Plusieurs enseignantes et plusieurs enseignants estiment qu'il est périlleux d'intervenir sur le développement culturel des élèves ainsi que sur leurs capacités d'apprendre à apprendre en dehors de cours ou d'activités prévues spécifiquement à cette fin. Ils ont la certitude que, dans un tel contexte, la formation serait réductrice ou « utilitaire ». Cette position exagère la puissance des connaissances générales, elle néglige la valeur et la force des connaissances spécifiques dans la construction des connaissances et dans le développement des compétences et elle ignore les limites de la transférabilité des apprentissages réalisés dans un environnement « insulaire ».

Des pratiques pédagogiques cohérentes avec les conclusions consensuelles

Il y aurait un texte à produire quant aux pratiques pédagogiques cohérentes avec le paradigme d'apprentissage. Ces pratiques constituent essentiellement une traduction de principes ou de conceptions en actions et, dans ce processus de traduction, non seulement les avenues possibles sont multifformes, mais les nuances sont nombreuses et nécessaires. La présente section n'a pas la prétention d'épuiser l'ensemble des possibilités pédagogiques offertes par le paradigme en question. Elle vise plutôt à rendre explicites quelques voies et à fournir des pistes d'interventions à l'intention des enseignantes et des enseignants. La première partie établit quelques caractéristiques des contextes pédagogiques qui permettent d'influer d'une façon significative sur la construction des connaissances. La deuxième partie insiste sur les axes à privilégier dans le cadre de la planification de l'enseignement, alors que la troisième décrit sommairement des points de centration incontournables auprès des élèves dans le processus de soutien aux apprentissages.

Quelques caractéristiques des contextes pédagogiques

D'emblée, il importe de souligner le fait que la complexité des situations d'apprentissage influe grandement sur la dynamique de la construction des connaissances et du développement des compétences. À ce sujet, il n'est pas inutile de rappeler que l'apprentissage de la langue maternelle, un ensemble de compétences extrêmement complexes en interaction les unes avec les autres, se produit dans un environnement caractérisé par un haut degré de complexité. Dans ce processus de développement, l'enfant n'est pas mis en contact d'abord avec des connaissances théoriques ou déclaratives pour ensuite procéder à l'action par l'intermédiaire de connaissances procédurales et conditionnelles. Il est plutôt intégré dans un milieu qui emploie la langue à des fins de communication — la langue n'est pas une fin en soi, mais elle demeure un instrument de communication qui permet de comprendre et d'agir — et les adultes qui participent au développement de ces compétences langagières fournissent à l'enfant des rétroactions sur son évolution. Sans être mis en présence de cette complexité, il aurait été peu probable que l'enfant maîtrise l'ensemble des compétences langagières; les faibles retombées de l'enseignement des langues secondes en milieu scolaire illustrent d'ailleurs cette conclusion. De plus, il faut noter que les contextes où l'apprentissage de la langue maternelle est d'abord déclaratif avant d'être procédural conduisent souvent les enfants au bégaiement.

Le fait de privilégier la complexité constitue une première caractéristique des environnements pédagogiques qui répondent aux exigences des conclusions consensuelles. Il n'est plus question ici de procéder du simple au complexe; il s'agit au contraire de procéder de la complexité vers la simplicité. Les enseignantes et les enseignants fournissent aux élèves le soutien nécessaire pour « naviguer cognitivement » dans la complexité initiale et, progressivement, les situations ou les phénomènes sont décomplexifiés, de sorte que ces derniers puissent construire les connaissances nécessaires en vue non seulement de comprendre ces situations ou ces phénomènes, mais également de pouvoir agir à leur endroit. Ces environnements caractérisés par la complexité requièrent une entrée par les compétences, définies comme étant des savoir-faire de haut niveau, et ils sont préoccupés à la fois par la compréhension et l'action. Dans cette perspective, les situations de création, les projets à réaliser, les études de cas à analyser et les problèmes à résoudre proposent des environnements très appropriés dans la prise en compte de cette première caractéristique.

L'entrée par les compétences constitue la deuxième caractéristique des contextes pédagogiques en question. L'axe des compétences est constamment privilégié et les connaissances, qu'elles soient déclaratives (quoi?), conditionnelles (quand ? et pourquoi ?) ou procédurales (comment ?), sont au service des compétences. Ces diverses connaissances font partie intégrante des compétences et le fait d'intervenir directement sur celles-ci en enseignement exige le recours constant à des connaissances appropriées. Dans ces environnements pédagogiques, les connaissances sont fortement contextualisées dans des compétences ; les élèves doivent effectuer fréquemment, sous la supervision des enseignantes et des enseignants, des va-et-vient entre les dernières et les premières et vice-versa. Essentiellement, les connaissances se construisent dans le cadre du développement des compétences, et il n'y a pas de divorce entre les compétences et les connaissances, comme il n'y a pas de divorce entre les connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales. Comme le mentionne Develay (1994) : « Les savoirs théoriques ne prennent une réelle signification que s'ils donnent naissance à des pratiques. Inversement du reste, une pratique ne prend toute sa signification que dès lors qu'elle est analysable avec des savoirs théoriques. » (p. 119)

Les environnements pédagogiques en question sont également caractérisés par l'interdisciplinarité, par la création du maximum de relations entre les disciplines. Cette troisième caractéristique découle par ailleurs logiquement des deux premières. En effet, des environnements pédagogiques qui privilégient à la fois la complexité et l'entrée par les compétences ne pourraient qu'exceptionnellement correspondre à un contexte monodisciplinaire. De plus, dans la mesure où des situations et des phénomènes de la « vraie vie » sont importés en milieu scolaire en raison notamment de leur complexité et du sens qu'ils véhiculent, une seule discipline ne saurait permettre une compréhension adéquate et judicieuse de ces situations et de ces phénomènes. Dans de tels environnements, peu importe qu'il s'agisse du secteur professionnel ou de secteur préuniversitaire, la logique de la profession ou la logique du programme prédomine sur la logique de chacune des disciplines. La logique disciplinaire est soumise à la logique du programme ou de la profession. C'est une position que refuse catégoriquement le paradigme d'enseignement.

Les environnements pédagogiques qui répondent aux exigences des conclusions consensuelles sont aussi caractérisés par le fait que la théorie n'est pas nécessairement antérieure à l'action. Il arrive fréquemment que l'action, soit la recherche de la solution à un problème, soit la prise en compte de divers facteurs dans une étude de cas, soit la considération de différents scénarios dans la réalisation d'un projet, soit le regroupement de plusieurs composantes dans une démarche de création, commande le recours à la théorie. L'inverse pourrait être vrai également. La théorie et l'action sont constamment en interaction, la théorie permettant notamment une meilleure planification de l'action ainsi qu'une objectivation plus adéquate et plus nuancée, l'action garantissant la contextualisation de la théorie et obligeant les négociations relatives à l'usage des connaissances comme instrument. Lorsque la théorie précède l'action, il importe toutefois de souligner que, contrairement au paradigme d'enseignement où les enseignantes et les enseignants visent l'exhaustivité, le paradigme d'apprentissage n'insiste que sur les données pertinentes quant à la situation pédagogique en question. Les données pertinentes correspondent aux éléments qui sont nécessaires et suffisants pour bien comprendre et permettre la mise en place d'une démarche judicieuse et réfléchie.

Une autre caractéristique des environnements pédagogiques a trait à la similitude des pratiques évaluatives par rapport aux pratiques d'enseignement. Cette caractéristique tient compte du fait que les modalités et les contenus d'évaluation déterminent en grande partie l'orientation que les élèves donnent à leurs apprentissages, mais elle ne tire pas son origine de cette observation. Elle provient plutôt de la recherche d'un haut degré de cohérence par rapport aux finalités de l'évaluation dans un contexte axé fondamentalement sur la construction des connaissances et le développement des compétences. Dans ce contexte, la finalité première de l'évaluation consiste à déterminer les changements cognitifs et socio-affectifs qui se sont produits chez les élèves en raison de leur engagement et de leur persistance. L'évaluation vise à nommer les métamorphoses des élèves et, le cas échéant, à leur attribuer des valeurs. Dans une telle orientation, la proposition du portfolio comme mode continu d'évaluation n'est pas surprenante, comme il n'est pas étonnant de remarquer que les frontières entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative s'estompent jusqu'à disparaître dans la mesure où l'objectif de l'une et l'autre est de situer un élève sur une trajectoire de développement.

Les environnements pédagogiques répondant aux exigences des conclusions consensuelles présentent une dernière caractéristique : ils prévoient des temps dévolus systématiquement au transfert des apprentissages. Des moments de recontextualisation sont planifiés dans l'horaire des élèves. Dans le paradigme d'enseignement, la préoccupation la plus envahissante pour les enseignantes et les enseignants provient de l'obligation de couvrir toute la matière au programme. Cette préoccupation exerce sur eux des pressions telles que plusieurs s'organisent pour que les élèves soient en contact avec l'ensemble du contenu sans se soucier de la maîtrise qu'ils développent à l'égard de ce dernier et sans porter attention à la quantité et à la qualité des connaissances construites et des compétences développées. Ce qui est le plus inquiétant toutefois, c'est le fait que quelques enseignantes ou quelques enseignants donnent congé à leurs élèves parce qu'ils ont terminé la couverture du programme. Ces deux attitudes sont typiques du paradigme d'enseignement, mais très éloignées du paradigme d'apprentissage. Dans ce dernier paradigme, les enseignantes et les enseignants estiment que les compétences sont toujours susceptibles de développement et que les situations de recontextualisation contribuent à augmenter le degré de maîtrise des élèves quant à des connaissances et des compétences.

Au sujet des axes prioritaires dans la planification de l'enseignement

Dans la planification de l'enseignement, en tenant compte des conclusions consensuelles, il est nécessaire que les enseignantes et les enseignants accordent une attention spéciale à plusieurs éléments. Un premier élément a trait au choix des modalités qui garantissent la constance de l'apprentissage par rapport à la constance du temps. Alors que dans le paradigme d'enseignement, le temps constitue la variable constante, dans le paradigme d'apprentissage, la constance n'est pas reliée au temps mais à la quantité et à la qualité des apprentissages. Dans le cadre du premier paradigme, le temps est déterminé rigidement : x heures d'enseignement, x heures de travaux, x heures d'évaluation. Peu importe la qualité des connaissances construites et des compétences développées dans la plage horaire planifiée, l'activité de formation prend fin à un moment précis, après un laps de temps déterminé. Dans le paradigme d'apprentissage, les enseignantes et les enseignants considèrent que le rythme d'apprentissage des élèves est différent et que, pour certains, le temps prévu est approprié alors que pour d'autres, il est soit insuffisant, soit trop grand. Dans le premier cas, il faut prévoir des modalités particulières de sorte que les élèves construisent les connaissances et développent les compétences anticipées. Dans le deuxième cas, il y a lieu de planifier des activités d'enrichissement ou d'approfondissement. Ce premier élément tient compte des exigences de la pédagogie différenciée.

Le deuxième élément relatif à la planification de l'enseignement porte sur le choix du dispositif pédagogique le plus susceptible d'influer d'une façon significative sur la construction des connaissances et le développement des compétences. Dans le paradigme d'apprentissage, les enseignantes et les enseignants prévoient l'apprentissage (1) à partir de la complexité, (2) en privilégiant une entrée par des compétences, (3) en mettant l'accent sur des relations interdisciplinaires, (4) en créant des interactions constantes entre la théorie et la pratique, (5) en déterminant des pratiques évaluatives à partir des pratiques d'enseignement tout en poursuivant l'objectif de préciser les métamorphoses cognitives et socio-affectives des élèves et (6) en introduisant des situations de recontextualisation. Prises en compte en lien avec les particularités du domaine d'enseignement, ces contraintes conduisent les enseignantes et les enseignants à des choix pédagogiques éclairés. Dans certains domaines d'enseignement, l'apprentissage à partir de cas, de problèmes ou de projets constitue le choix le plus judicieux alors que dans d'autres, il peut s'agir d'activités de création, de conception, de réparation. Dans d'autres encore, l'orientation la plus appropriée consiste en un mélange de recherches, de conférences et de projets. Il importe également que les enseignantes et les enseignants accordent toujours une attention spéciale aux modes d'évaluation des apprentissages, parce que ces derniers exercent d'énormes pressions sur les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'études sélectionnées par les élèves.

Un troisième élément crucial lors de la planification de l'enseignement touche un ensemble de préoccupations relatives au déroulement même des activités d'apprentissage et cela, peu importe le dispositif choisi. Puisqu'ils exercent beaucoup d'influence sur le degré de motivation scolaire de leurs élèves, les enseignantes et les enseignants doivent prévoir les moyens qu'ils utiliseront en vue de susciter et de soutenir cette dernière. Il est notamment important qu'ils insistent sur la valeur des apprentissages ainsi que sur la perception que les élèves ont de leur compétence à réaliser les apprentissages en question. De plus, les enseignantes et les enseignants doivent non seulement concevoir la démarche qui va leur permettre d'avoir accès aux connaissances antérieures de leurs élèves et de les valider, mais aussi préciser les modalités de retour sur ces connaissances dans le déroulement de l'activité. Ils doivent également déterminer les moments où ils interviendront explicitement sur l'organisation hiérarchique des connaissances avec les élèves. Dans le cadre de cette préoccupation, bien qu'il importe de prévoir diverses stratégies d'organisation, les enseignantes et les enseignants assument la responsabilité de la validation finale de l'organisation des connaissances par les élèves. Enfin, il est capital qu'au cours de l'activité, ils fixent des périodes où leurs interventions porteront particulièrement sur l'établissement de liens explicites entre une compétence donnée et des connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales. Les enseignantes et les enseignants ont un travail crucial à faire avec leurs élèves quant à la prise de conscience des liens qui existent entre des connaissances et des compétences.

Dans la planification de l'enseignement, les enseignantes et les enseignants doivent aussi prévoir des moments d'intégration des connaissances construites et des compétences développées dans le cadre de l'activité elle-même ainsi que dans le contexte des autres activités réalisées jusqu'à maintenant dans le programme. Ces moments d'intégration permettent des périodes de synthèse qui préparent régulièrement les élèves à l'épreuve synthèse de fin de programme. Dans une telle planification, la création d'un cours spécifique en vue de la préparation à l'épreuve synthèse de fin de programme perd toute signification. Les périodes d'intégration ou de synthèse sont d'autant plus efficaces qu'elles sont fréquentes et qu'elles suivent progressivement les métamorphoses cognitives et socio-affectives des élèves. Elles présentent encore un plus haut degré d'efficacité si les enseignantes et les enseignants dépassent le passé et le présent avec leurs élèves pour créer des liens avec le futur. Ils établissent alors des relations avec des activités de formation à venir dans le programme. Ils contribuent ainsi à ouvrir, chez les élèves, un ensemble d'attentes à l'endroit de nouveaux apprentissages et à l'égard de leur formation.

Quelques points de centration incontournables auprès des élèves

Dans un environnement pédagogique privilégiant la complexité et l'entrée par les compétences, les informations prises en compte par les élèves — informations susceptibles d'être transformées en connaissances dans un processus de construction personnelle — sont très nombreuses et très diversifiées. À moins que les enseignantes et les enseignants créent des moments axés sur le soulignement des informations les plus importantes, il y a le risque que les élèves ne prennent pas conscience de leur importance et qu'en conséquence, peu de connaissances soient construites ou encore que des connaissances soient construites d'une façon erronée ou parcellaire. Pour éviter ce risque, les enseignantes et les enseignants doivent déterminer des phases de décontextualisation. Lors de ces phases, les élèves sont en contact avec des informations à l'état brut, des informations isolées de tout contexte. Le savoir décontextualisé constitue un premier point de centration incontournable auprès des élèves. Il s'agit d'une phase cruciale de l'apprentissage contextualisé au cours de laquelle ces derniers sont conduits à placer une loupe sur une partie d'un savoir homologué.

La décontextualisation ne doit toutefois pas être réalisée sans la détermination de liens avec des compétences. Il est nécessaire qu'il y ait des interactions constantes entre les étapes de contextualisation, de décontextualisation et de recontextualisation. Dans ce sens, un second point de centration incontournable porte sur les relations explicites qu'il convient d'établir d'une part, entre des connaissances et des compétences et d'autre part, entre des connaissances déclaratives, des connaissances conditionnelles et des connaissances procédurales regroupées sous un même compétence. Dans l'esprit d'une telle démarche et dans sa suite logique, les enseignantes et les enseignants interviennent alors sur l'organisation hiérarchique des connaissances; c'est le troisième point de centration. Si le degré de familiarité des élèves avec le domaine de savoir en question est peu élevé, ils assument une grande partie de cette organisation. En revanche, si les élèves présentent un haut degré de familiarité avec le contenu, ils leur délèguent la responsabilité première de l'organisation hiérarchique et ils en déterminent la validité.

Dans un environnement pédagogique privilégiant l'entrée par les compétences et les interactions constantes entre la théorie et la pratique, les élèves se retrouvent très fréquemment en action. Pour soutenir d'une façon systématique la construction des connaissances, un quatrième point de centration incontournable a trait à la réflexion des élèves sur leurs choix cognitifs au cours de l'action. Cette réflexion porte essentiellement sur les connaissances auxquelles ils font appel dans la réalisation de l'action. Il importe que les enseignantes et les enseignants contraignent les élèves à développer l'habitude de ce genre de réflexion de sorte que les compétences ne soient pas des automatismes irréflectifs ou ne soient appuyées sur aucun principe ou sur aucune théorie. Une telle exigence pédagogique contribue à ce que les élèves indexent consciemment leurs connaissances en mémoire à des contextes d'action, ouvrant ainsi des avenues importantes sur leur transférabilité.

Le cinquième point de centration incontournable auprès des élèves est en relation avec le transfert des apprentissages. Il est capital que les élèves perçoivent les connaissances comme des instruments, des outils ou des ressources. Selon cette optique, à l'instar de leurs enseignantes et de leurs enseignants, ils sont préoccupés par la viabilité de leurs connaissances, c'est-à-dire qu'ils cherchent activement à déterminer les situations et les phénomènes qu'elles permettent de comprendre et sur lesquels elles permettent d'agir d'une façon judicieuse. Dans ce sens, les élèves sont toujours invités, parfois contraints, à envisager les contextes dans lesquels ils pourraient utiliser les connaissances qu'ils construisent et les compétences qu'ils développent. L'ouverture constante sur la transférabilité des apprentissages fait partie intégrante de la démarche des élèves en milieu collégial. Les enseignantes et les enseignants ne sauraient accepter qu'il s'agisse de la dernière phase d'un apprentissage, si le temps le permet seulement.

Le dernier point de centration incontournable touche plus particulièrement l'engagement et la persistance des élèves en apprentissage ou leur degré de motivation scolaire. Puisque leur engagement actif résulte notamment du fait qu'ils se retrouvent dans une situation de conflit cognitif qui les incite à la recherche d'un nouvel équilibre, il est fondamental qu'ils soient conscients du conflit en présence, idéalement qu'ils puissent le nommer. De plus, il importe qu'ils prennent conscience du nouvel équilibre qu'ils recherchent et, au moment où se termine l'apprentissage en question, qu'ils déterminent explicitement le degré de résolution du conflit à l'origine de la démarche ainsi que l'état de leurs connaissances et de leurs compétences dans le cadre du nouvel équilibre atteint. Il s'agit, dans ce contexte, d'actions orientées spécifiquement vers le développement d'habitudes métacognitives

Conclusion : quelques écueils à l'horizon

Il est peu vraisemblable que le passage du paradigme d'enseignement au paradigme d'apprentissage constitue une transition graduelle. Les enseignantes et les enseignants, comme les autres actrices et les autres acteurs du réseau collégial, se retrouvent plutôt dans une situation de rupture, Ducharme (1997) dirait de mutations, par rapport à des pratiques pédagogiques et évaluatives antérieures. Des actions spécifiques relevant de ces pratiques antérieures peuvent certes être importées dans le cadre du paradigme d'apprentissage, mais celui-ci exige une négociation de ces dernières en relation avec des nouvelles pra-

tiques. Dans un tel contexte de rupture, il y a des écueils qui risquent d'entraver ou de faire déraiper les changements en question et qui risquent de retarder la recherche d'un nouvel équilibre quant aux pratiques d'enseignement et d'évaluation. Ce retard serait d'autant plus dommageable que les enseignantes et les enseignants du réseau collégial sont confrontés à des élèves qui présentent de nouvelles caractéristiques par rapport à ceux de la décennie précédente, et que les collègues, comme les institutions des autres ordres d'enseignement, sont victimes d'une baisse significative de leur reconnaissance sociale.

Un premier écueil a trait à la source de l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants. Dans la mesure où leur identité est exclusivement disciplinaire, il sera très onéreux d'effectuer les changements nécessaires. Le paradigme d'apprentissage requiert qu'ils adoptent une logique de profession ou, le cas échéant, une logique de programme dans la planification de leur enseignement ainsi que dans la conduite des situations d'apprentissage et des situations d'évaluation. Cette orientation oblige que la logique disciplinaire soit subordonnée à une logique de profession ou à une logique de programme. Dans le cas où l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants n'est que disciplinaire, ils ont l'impression que le paradigme d'apprentissage dénigre leur discipline ou la place dans un rôle second et certains sont disposés à mener un combat épique pour éviter un tel dénigrement.

Le fait que, dans les collèges, l'autonomie individuelle prime sur l'autonomie collective constitue un deuxième écueil. Les conventions collectives et l'organisation du travail font en sorte que les enseignantes et les enseignants du réseau collégial peuvent, s'ils le souhaitent, vivre professionnellement d'une façon isolée. Ils privilégient dans ce cas l'autonomie individuelle au détriment de l'autonomie collective. Bien que ce choix soit moins probable dans le secteur professionnel que dans le secteur préuniversitaire, les enseignantes et les enseignants du premier secteur n'en sont toutefois pas exempts. Le concept d'autonomie collective véhicule un certain nombre d'idées très exigeantes en milieu scolaire. Il implique notamment que les enseignantes et les enseignants ont des responsabilités qui dépassent largement la réussite dans leurs cours ; ils ont des responsabilités importantes à l'égard des projets de l'institution, à l'égard de la diplomation des élèves inscrits dans les programmes où ils enseignent, à l'égard du développement identitaire de ces derniers. Dans le cadre du paradigme d'apprentissage, les enseignantes et les enseignants forment une communauté de professionnels qui partagent à la fois des finalités, des visées, des tâches et des responsabilités.

Un dernier écueil a trait à la conception de l'apprentissage et de l'enseignement. Les discours qui font référence au cognitivisme, au socio-cognitivisme ainsi qu'au constructivisme sont fréquents et, sur un plan langagier, il serait possible de croire que le passage du paradigme d'enseignement au paradigme d'apprentissage tire à sa fin. Les pratiques pédagogiques quotidiennes de même que les pratiques évaluatives laissent voir une autre réalité. Ces écarts entre le langage et l'action proviennent entre autres de la conception que les enseignantes et les enseignants ont de l'apprentissage et de l'enseignement. Un certain nombre d'entre eux conçoivent encore l'apprentissage comme un processus d'association de connaissances les unes aux autres, privilégiant ainsi en enseignement le morcellement et la séquentialité disciplinaire. Une telle conception de l'apprentissage donne une valeur très positive à l'encyclopédisme comme modèle d'enseignement. Cette conception expliquerait en partie les réticences, à l'occasion les allergies, de certaines enseignantes et de certains enseignants à l'endroit de l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement collégial.

Contrairement à l'opinion populaire, la profession enseignante ne donne pas lieu à des actions simplistes, déterminées par une bonne intuition et une forte dose d'altruisme, sans aucun appui sur une base de connaissances spécialisées. Peu importe l'ordre d'enseignement, les obligations et les attentes à l'égard de cette profession sont très nombreuses et très délicates. De plus, comparativement aux enseignantes et aux enseignants des autres ordres d'enseignement, ceux du collégial sont en contact avec des élèves qui, humainement, construisent leur identité et ce qu'ils souhaitent être et ne pas être comme jeunes adultes. La réflexion sur les nombreuses responsabilités des enseignantes et des enseignants du réseau collégial mise en lien avec les exigences du passage du paradigme d'enseignement au paradigme d'apprentissage permet de prendre conscience qu'ils sont en présence d'une tâche herculéenne. Cette tâche ne paraît réalisable que dans la mesure où il leur est permis de se poser quelques questions conceptuelles et épistémologiques, avant de donner leur adhésion aux orientations ministérielles.

Références

Develay, M. (1994). *Peut-on former les enseignants ?* Paris : ESF.

Ducharme, S. (1997). *Devrons-nous subir une mutation pour innover vraiment ?* Conférence prononcée dans le cadre du 17^e colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale.