

PISTES POUR UNE RELECTURE DU PROGRAMME DE FORMATION ET DE SES RÉFÉRENTS CONCEPTUELS

par Michel Carbonneau et Marie-Françoise Legendre¹

INTRODUCTION

La réforme de l'éducation et plus particulièrement le nouveau Programme de formation de l'école québécoise invitent les enseignantes et les enseignants à s'interroger sur leur pratique. Existe-t-il des approches pédagogiques plus prometteuses que d'autres et, si oui, lesquelles? À quelles stratégies d'enseignement devrait-on recourir? Que faut-il retenir des théories qui fondent la conception de l'apprentissage et de l'enseignement sur laquelle le nouveau programme prend appui? Si un tel questionnement peut s'avérer pour certains une source de développement professionnel, dans la mesure où il constitue une occasion privilégiée d'enrichissement, de renouvellement ou de diversification des pratiques existantes, il provoque, chez plusieurs, un sentiment d'inconfort et d'insécurité. Portés à remettre globalement en question leur pratique, ils en viennent à douter de leur compétence et à ne plus savoir ce qu'il convient de faire ou de ne pas faire. Aussi deviennent-ils particulièrement vulnérables à ce qui pourrait leur être présenté comme la bonne méthode ou le bon modèle pédagogique pour appliquer l'*approche par compétences*, alors conçue comme une nouvelle façon d'enseigner.

Le risque est grand, dans un tel contexte, que certaines approches soient considérées comme la « panacée »! Le nouveau programme de formation a d'ailleurs été largement assimilé à la pédagogie du projet ou à l'apprentissage coopératif, alors qu'il s'agit là d'approches pertinentes, certes, et auxquelles il peut effectivement être approprié de recourir, mais qui ne représentent que des façons de faire parmi d'autres. Quant aux théories de l'apprentissage, la référence très fréquente au socioconstructivisme, au constructivisme ou au cognitivisme

est apparue à plusieurs comme un nouveau « dogme pédagogique » auquel on ne peut qu'adhérer au risque de ne pas être conformes aux orientations de la réforme. Le risque n'est pas moins grand d'accoler certaines étiquettes à des pratiques pour leur conférer une plus grande légitimité.

Le monde de l'éducation n'est pas à l'abri de l'effet de mode et du pouvoir indu que l'on attribue parfois aux mots. Cela est d'autant plus vrai que l'on se situe dans un contexte de réforme qui invite au changement. Il nous apparaît donc utile de faire le point sur l'essentiel de ce qui est proposé dans le cadre de la réforme et sur ce qui peut représenter des modèles de référence appropriés tant pour analyser les pratiques existantes que pour concevoir des situations d'apprentissage adaptées aux visées de formation privilégiées par le nouveau programme. Dans la première partie de ce texte nous rappelons brièvement la nature du Programme de formation à la lumière des orientations majeures qui le sous-tendent et nous précisons quel est, dans ce contexte, le statut des compétences. Nous traitons ensuite des principales visées de formation poursuivies par la réforme et leur explicitation sous forme de compétences. Nous apportons enfin un certain nombre de clarifications relatives aux orientations privilégiées par le programme en matière de théorie de la connaissance et de conception de l'apprentissage et examinons quelques-unes de leurs incidences sur la pratique pédagogique.

1 COMMENT PREND NAISSANCE UN NOUVEAU PROGRAMME?

Un programme de formation n'est certes pas imperméable aux grands courants de pensée en matière de théories de la connaissance ou de conceptions de l'apprentissage, mais il n'en constitue pas pour autant la

simple traduction. Il est d'abord et avant tout le fruit de décisions collectives prises par une société à un moment donné de son histoire sur ce qu'elle doit privilégier relativement à l'éducation et à la formation des jeunes, en fonction de leur réalité actuelle, du contexte dans lequel ils seront appelés à évoluer, mais aussi des besoins de la société, actuels et à venir. C'est pourquoi il importe de bien cerner ce qu'est un programme de formation, indépendamment de la conception de l'apprentissage qu'il privilégie. Cela devrait notamment permettre de mieux comprendre le statut qu'il convient de donner à la notion de compétence dans le nouveau Programme de formation de l'école québécoise et son rapport aux théories de la connaissance et aux conceptions de l'apprentissage.

1.1 LA FONCTION DU PROGRAMME DANS UN CURRICULUM

Un programme a essentiellement pour objet de préciser les finalités de l'éducation scolaire en explicitant les visées de formation privilégiées, les contenus globaux de formation ainsi que les valeurs communes à promouvoir (*Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*, 1997). Ces finalités sont l'expression de choix sociaux « négociés » en fonction d'enjeux variés. Inscrites dans l'espace et dans le temps, elles sont, par conséquent, influencées par une culture, une époque, un environnement social, politique, économique, scientifique, de même que par les problématiques de divers ordres que l'école doit affronter. Elles sont également marquées par des courants de pensée, des idéologies, une histoire, qui orientent aussi bien les choix privilégiés que la manière de les exprimer. Le programme constitue, à cet égard, un objet socialement construit et négocié, relatif à un contexte, à un projet, à des destinataires. Il ne représente par ailleurs

qu'un aspect du curriculum, c'est-à-dire de l'ensemble des mesures mises en place par un système d'éducation pour instruire, éduquer et former les jeunes générations, voire les adultes. Cet ensemble comporte divers aspects et plusieurs niveaux d'opérationnalisation : institutionnel, organisationnel, disciplinaire, pédagogique (Roegiers, 2000). Un programme scolaire ne peut donc être totalement dissocié d'autres aspects du curriculum dont il est une partie intégrante ni des transpositions diverses qu'il est appelé à connaître à travers son opérationnalisation. S'il subit l'influence de multiples courants de pensée, dont sont notamment tributaires ses orientations en matière d'apprentissage et d'enseignement, il se situe essentiellement sur le plan du quoi, c'est-à-dire de ce qui est visé, et du pourquoi, autrement dit de ce qui légitime certains choix, et non sur le plan du comment, c'est-à-dire des manières diversifiées d'en assurer la mise en œuvre. En d'autres termes, il ne dicte pas les pratiques même s'il peut inciter à les renouveler en raison de ses visées de formation.

1.2 EN QUOI LE PROGRAMME PEUT-IL ÊTRE PRESCRIPTIF?

Si le programme présente un caractère prescriptif, dans la mesure où il fournit les orientations auxquelles le milieu scolaire est invité à se conformer et dans la mesure où il détermine ce qui doit être privilégié tant au regard des contenus de formation que des compétences à développer chez l'élève, il s'apparente davantage à un projet de formation que se donne une société à un moment de son histoire qu'à un objet de stricte application. À ce titre, il est moins un « outil de mise en œuvre » à utiliser servilement qu'un « instrument de travail » qui délimite un cadre d'intervention et fixe des objectifs, instrument auquel les enseignants recourent selon les modalités de leur choix. Quant aux



Photo: Denis Garon

contenus proposés, ils devraient être appréhendés comme des « objets de dialogues et non comme de simples exercices imposés » (*Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*, 1997, p. 88). Il est alors légitime de supposer que l'actualisation des visées et des contenus de formation privilégiés puisse donner lieu à une certaine forme de « reconstruction » du programme en contexte par divers acteurs : les enseignantes et enseignants au premier chef, mais aussi l'ensemble des intervenants. Le groupe de travail sur la réforme du curriculum rappelle d'ailleurs que ce sont les « équipes-écoles, disciplinaires ou interdisciplinaires, (qui) feront les choix adaptés aux élèves à partir de l'instrument de travail qu'est le programme officiel » (*Ibid.*, p. 88).

1.3 POURQUOI UN PROGRAMME PAR COMPÉTENCES?

Dans le cadre de la réforme, le choix a été fait de mettre l'accent sur l'essentiel, tant en ce qui a trait aux objectifs de formation visés qu'aux contenus disciplinaires, et il y a désormais UN programme de formation plutôt qu'une juxtaposition de programmes disciplinaires relativement indépendants les uns des autres. On a également choisi de formuler le programme du point de vue de ce que l'élève devrait être amené à développer à travers ses apprentissages, notamment disciplinaires, plutôt que du point de vue des contenus à enseigner, sans pour autant exclure ces derniers. Dans cette perspective, au lieu d'énumé-

rer les contenus de formation de la manière la plus exhaustive possible en les reliant à un grand nombre d'objectifs spécifiques, on a cherché à présenter les principaux savoirs à acquérir relativement à l'usage que l'élève devrait idéalement en faire.

C'est dans ce contexte que s'inscrit le choix de formuler le programme par compétences, ces dernières jouant un rôle intégrateur au regard des savoirs en les structurant autour d'une intention éducative. En effet, « un programme axé sur le développement de compétences vise, entre autres choses, à ce que les connaissances puissent servir d'outils pour l'action comme pour la pensée, qui est aussi une forme d'agir » (*Programme de formation*, 2001, p. 5). En d'autres termes, une compétence n'est pas une simple addition de savoirs, mais la capacité de mettre en interaction divers savoirs et d'autres types de ressources en fonction de l'usage varié que l'on peut en faire suivant les situations. À titre d'exemple, développer une compétence à « lire des textes variés », c'est non seulement acquérir une variété de savoirs relatifs à la lecture tels que le décodage et la construction de sens mais c'est être capable de les combiner et de les utiliser de façon appropriée dans des situations de plus en plus nombreuses et diversifiées, le tout en faisant usage de ses connaissances. Bref, l'élève élabore graduellement ses compétences à travers l'utilisation contextualisée de ressources et de connaissances variées. La formu-

lation d'un programme par compétences marque ainsi une « recentration » sur l'élève qui apprend, lui attribuant un rôle déterminant dans l'édification de ses savoirs.

À cet égard, il est clair que le Programme de formation privilégie certaines orientations en matière d'apprentissage et d'enseignement. Il propose, en effet, « [...] une organisation des savoirs sous forme de compétences de manière à leur donner sens et ouverture et il retient un cadre conceptuel qui définit l'apprentissage comme un processus actif et continu de construction de savoirs ». (*Programme de formation de l'école québécoise*, 2001, p. 4). Précisons toutefois que la notion de compétence n'est pas la traduction d'une théorie de l'apprentissage ou d'un modèle pédagogique particulier, mais l'expression des visées de formation privilégiées par le programme. Précisons également que ces visées intègrent des savoirs de divers ordres, mais ne s'y réduisent pas, puisqu'elles se préoccupent également de ce qu'ils permettent de faire et de ce qu'ils rendent intelligible. Elles s'inscrivent en outre dans la perspective d'une appropriation probante et durable des connaissances (Marsolais, 1999) qui dénote, entre autres choses, le souci de renforcer la fonction cognitive de l'école en intégrant à ses finalités celle « d'éduquer l'intelligence », c'est-à-dire de favoriser le développement de la pensée dans ses dimensions sociale et cognitive. Dans cette perspective,

une compétence ne constitue pas un objet d'enseignement, mais l'expression d'une intention éducative : elle ne s'enseigne pas à proprement parler, mais ne peut qu'être soutenue dans son développement par des situations éducatives appropriées qui concourent à son évolution sans toutefois la déterminer à elles seules.

2 VERS UNE FORMATION GÉNÉRALE PAR DELÀ LES FORMATIONS DISCIPLINAIRES

Le Programme de formation s'articule autour de deux types de visées de formation, d'ailleurs interdépendantes, qui traduisent les attentes à l'égard de l'institution scolaire : des visées de formation générale qui sont d'ordre à la fois cognitif, social et affectif et des visées de formation disciplinaire qui traduisent la contribution particulière de divers champs de savoirs à la formation générale de l'élève.

2.1 QUE FAUT-IL ENTENDRE PAR FORMATION GÉNÉRALE?

Les visées de formation générale ont essentiellement pour objet de répondre à la question suivante : quel type de personne et de citoyen veut-on former et pour quel type de société? Elles s'expriment à travers un certain nombre de *compétences transversales*. Ces compétences correspondent à des dimensions importantes de la personne et sont de divers ordres – intellectuel, méthodologique, personnel et social, et de l'ordre de la communication. Leur développement, entrepris à des degrés divers avant même que l'enfant n'entre à l'école, devrait se poursuivre en contexte scolaire sous l'influence d'interventions éducatives relevant d'une responsabilité collective des divers intervenants. De telles compétences sont doublement *transversales* : d'une part, elles ne se développent que dans la mesure où elles sont sollicitées dans divers champs de savoirs, disciplinaires et non disciplinaires, et dans des contextes de plus en plus nombreux et diversifiés; d'autre part, leur évolution doit être soutenue par des interventions éducatives qui traversent non seulement

l'ensemble des disciplines (dimension horizontale), mais aussi l'ensemble de la scolarité (dimension verticale), sans compter l'influence qu'exerce sur elles l'environnement éducatif extrascolaire.

Sur le *plan cognitif*, la maîtrise de savoirs socialement institués demeure un objectif incontournable, ne serait-ce qu'en raison de leur valeur intrinsèque et de leur statut de produit de l'intelligence humaine. Mais à cet objectif s'ajoute celui de faire en sorte que toute appropriation de savoirs devienne l'occasion de mettre à profit les outils de la pensée, favorisant par le fait même le développement de l'activité de l'esprit. Acquérir des connaissances devient alors une occasion privilégiée de développer des capacités intellectuelles de niveau supérieur et d'acquérir des attitudes favorables au développement de telles capacités. C'est précisément ce à quoi réfèrent les compétences d'ordre intellectuel retenues par le Programme de formation, soit l'*exploitation judicieuse de l'information*, la *résolution de problèmes*, le *jugement critique* et la *pensée créatrice*.

Au regard des *méthodes de travail*, il s'agit de rendre l'élève capable de réaliser des tâches appelées à devenir de plus en plus complexes. Or, ce type de formation ne saurait se réduire à l'apprentissage d'un ensemble de procédés mécaniques qu'il s'agit de reproduire fidèlement. L'idée est plutôt d'amener les élèves à développer des méthodes de travail personnelles, adaptées non seulement à une diversité de tâches et de contextes, mais aussi aux ressources dont ils disposent et d'encourager leur autonomie graduelle en les incitant à réfléchir sur leurs propres démarches de pensée. Par ailleurs, dans un environnement marqué par l'omniprésence des technologies de l'information et de la communication, on ne saurait faire l'économie d'une formation préparant l'élève à leur exploitation judicieuse, systématique et efficace. Sur le *plan personnel et social*, les expériences vécues par l'élève en contexte scolaire, qu'elles soient

reliées à ses apprentissages disciplinaires ou plus largement associées à ses relations avec ses pairs et avec l'environnement social que constitue l'école, concourent au développement et à l'affirmation de son identité personnelle et collective. L'école peut, intentionnellement, faire en sorte que les expériences offertes aux élèves les aident à se définir comme personne, à reconnaître leurs aptitudes, à préciser leurs champs d'intérêt, à s'ouvrir aux autres. Elle peut également jouer un rôle important pour amener l'élève à respecter les différences et à s'enrichir de celles-ci, sans pour autant renoncer à l'affirmation de sa propre identité, notamment dans la réalisation de tâches complexes nécessitant la mise en commun d'expertises variées. Ce sont ces visées de formation que traduisent plus particulièrement les compétences d'ordre personnel et social, à savoir la *structuration de l'identité* et la *coopération*.

En ce qui a trait aux habiletés de communication, s'il est vrai que la maîtrise de la langue française joue un rôle particulièrement important dans le contexte québécois, notamment en tant que « premier véhicule d'accès à la culture » (*Programme de formation*, 2001, p. 38), et s'il

est vrai que l'école a une responsabilité de premier ordre à l'égard de sa valorisation et de son développement, il est également vrai que la communication s'étend à d'autres langages qui servent tant à l'expression de réalités variées qu'à leur communication. La maîtrise de ces divers moyens de communication et formes de langage relève elle aussi de visées de formation générale ne pouvant s'actualiser qu'à travers l'ensemble des disciplines.

Ces visées de formation générale, que traduisent les compétences transversales, renvoient donc à des capacités génériques pouvant donner lieu à des manifestations diversifiées selon les contextes ou selon les domaines d'apprentissage dans lesquels elles se concrétisent. Elles trouvent des ancrages dans l'ensemble des *programmes d'études*, mais également dans les *domaines généraux de formation* (*Programme de formation*, 2001), ainsi dénommés par ce qu'ils se situent à la croisée de plusieurs champs disciplinaires.

Les visées de formation générale sont en quelque sorte l'expression synthétique de ce qui doit être pris en charge à travers l'ensemble de la scolarité, relevant à cet égard d'une responsabilité collective des divers

intervenants. Dans cette perspective, la formation générale souhaitée n'est pas conçue comme la somme des apprentissages spécifiques effectués au sein de chacune des disciplines, mais comme le résultat d'actions coordonnées, orientées vers des buts communs, aussi bien dans le cadre des apprentissages disciplinaires qu'à l'extérieur de celui-ci. Elle exhorte les divers intervenants à inscrire leurs interventions éducatives dans une perspective de développement global de l'élève, ce qui suppose un effort de concertation et de collaboration (Legendre, 2002).

2.2 QUEL STATUT POUR LA FORMATION DISCIPLINAIRE?

Au delà de sa participation à l'atteinte de visées de formation générale, chaque discipline poursuit des objectifs propres dont la spécificité est d'ailleurs garante de sa contribution particulière. Chaque discipline peut être considérée comme un regard particulier posé sur la réalité, regard dont il importe de saisir l'originalité et l'apport spécifique dans la construction, par l'élève, de sa représentation du monde. Tant les savoirs retenus par la discipline que la manière de les structurer traduisent une certaine représentation de ce que vise son



Photo : Denis Gagnon

enseignement et de ce que requiert son apprentissage. Les visées de formation propres aux disciplines s'expriment à travers un certain nombre de *compétences disciplinaires*, reliées les unes aux autres, qui jouent un rôle intégrateur au regard des divers contenus de formation propres à la discipline.

Viser le développement de compétences disciplinaires, ce n'est toutefois pas rechercher l'acquisition des savoirs pour eux-mêmes, en raison uniquement de leur valeur intrinsèque, mais c'est en soutenir la construction en tant qu'outils au service de l'action et de la pensée, c'est-à-dire en fonction de ce qu'ils permettent de faire et de ce qu'ils rendent intelligible. Non seulement ces savoirs et les compétences qui s'y rattachent donnent accès à des objets de connaissance particuliers, mais également ils doivent permettre de construire des projets de connaissance autour de problématiques se situant à l'intersection de divers champs de savoirs, en particulier les problématiques issues des *domaines généraux de formation* dont l'approche nécessite le concours de perspectives disciplinaires variées. Ces domaines, retenus par le Programme de formation, se rattachent à des sphères importantes de la vie de l'élève dont on considère que l'école ne peut faire abstraction : *santé et bien-être, orientation et entrepreneuriat, environnement et consommation, médias, vivre-ensemble et citoyenneté*.

Chacun des programmes disciplinaires qui composent le Programme de formation constitue une synthèse de points de vue et le reflet de ce qui, aux yeux des experts, apparaît le plus approprié à une époque donnée. Le programme de formation retient cinq grands domaines d'apprentissage disciplinaires correspondant à divers champs de savoirs avec lesquels on juge essentiel de mettre l'élève en contact : les langues; le champ de la technologie, de la science et des mathématiques; l'univers social; les arts; le domaine du développement personnel. Ces domaines rassemblent

un certain nombre de disciplines soit sur la base d'affinités naturelles, soit en rapport avec une visée de formation commune telle que le développement de la personne.

Les compétences propres à chacune des disciplines reflètent la signification et la portée des apprentissages que l'élève sera amené à y effectuer. Ces apprentissages sont de divers ordres puisqu'ils intègrent aussi bien des savoirs que des savoir-faire et des savoir-être. Sur le plan des savoirs, ce ne sont pas seulement les savoirs élémentaires ou primordiaux, dont il demeure essentiel d'assurer la maîtrise par tous, qui sont visés, mais aussi les savoirs qui donnent accès à différentes sphères de l'activité humaine et qui peuvent être réinvestis dans divers contextes tant disciplinaires qu'interdisciplinaires. Ces savoirs ont une valeur pragmatique et leur portée dépasse les murs de l'école dans la mesure où ils contribuent à rendre intelligibles à l'élève des dimensions importantes de son environnement physique, social et culturel et à lui faciliter une interaction significative avec cet environnement.

Sur le plan des savoir-faire, on privilégie le recours à des habiletés intellectuelles complexes requises dans une société dite du savoir (*Programme de formation*, 2001, p. 3), et à des méthodes de travail suffisamment variées pour que l'adaptation à une diversité de tâches, de contextes, mais aussi de personnes, en soit facilitée. À cet égard, on ne saurait dissocier les compétences disciplinaires des compétences transversales, notamment des compétences d'ordre intellectuel et méthodologique. En effet, ces dernières se réfèrent à la fois à ce que requiert le développement de compétences disciplinaires, à savoir les opérations intellectuelles et les démarches méthodologiques à mobiliser pour accéder à des apprentissages de haut niveau, et à ce que les compétences disciplinaires devraient induire, à savoir la maîtrise d'outils que l'élève sera appelé à développer par l'intermédiaire d'apprentissages disciplinaires variés.

Sur le plan des savoir-être et des valeurs, chaque discipline fait appel à un certain nombre d'attitudes que l'on souhaite voir adoptées par l'élève. L'ouverture constructive à la diversité et au pluralisme, un rapport actif au savoir, l'engagement et la ténacité, une distance critique à l'égard de certains aspects de l'environnement, le sens de l'effort et du travail bien fait, le souci de la rigueur, l'esprit de coopération, l'initiative et la curiosité, etc., constituent, sur le terrain des valeurs, autant de facettes du processus de développement de compétences dans les divers champs de savoir. Bien que les visées de formation disciplinaires doivent demeurer sensiblement les mêmes pour l'ensemble de la scolarité (enseignement primaire et secondaire), elles sont néanmoins appelées à se complexifier, tant en raison de l'enrichissement des savoirs auxquels elles font appel qu'en fonction de la complexification et de la diversification graduelles des situations dans lesquelles ces savoirs seront mobilisés.

Comment soutenir le développement de ces compétences? Quels modèles de référence faut-il privilégier? Précisons d'emblée que ces visées de formation, qu'elles soient transversales ou disciplinaires, ne sauraient imposer de parcours unique ni à l'enseignant ni à l'élève, au risque d'en compromettre l'atteinte. On ne peut en effet établir de relation univoque entre un programme de formation et une théorie de l'apprentissage, pas plus qu'on ne peut associer telle stratégie pédagogique à tel modèle de référence. Considérées dans leur dimension de visées de formation, les compétences servent essentiellement à orienter les interventions pédagogiques de l'enseignant dans une certaine direction. C'est cette direction qu'il importe de connaître, les chemins pour y parvenir ne pouvant être entièrement tracés à l'avance. Cela ne signifie évidemment pas que tout s'équivaut, les stratégies pédagogiques n'étant pas toutes comparables au regard des intentions qu'elles poursuivent. Dans cette

optique, il importe de ne jamais perdre de vue les finalités, de ne pas confondre l'outil et sa fonction, les objectifs et les moyens. C'est donc à la lumière des visées de formation, elles-mêmes expression de finalités éducatives, qu'il convient d'examiner les modèles de référence théoriques.

3 À QUELS MODÈLES DE RÉFÉRENCE S'EN REMETTRE?

Un programme scolaire s'inscrit dans une mouvance scientifique et idéologique caractéristique de l'époque et de la société qui le voit naître. Le nier équivaudrait à croire que sciences et idéologies ont une existence en soi sans racines dans le tissu humain dont elles émergent. Un programme scolaire est doublement marqué par cette condition dans la mesure où les contenus qu'il véhicule, notamment les connaissances, sont situés dans le temps et dans l'espace et dans la mesure où son orientation est tributaire des courants de pensée dominants en matière de théorie de la connaissance et de l'apprentissage. En ce qui a trait aux théories de l'apprentissage et de la connaissance, l'orientation du nouveau programme résulte de la prise en considération de différents points de vue et s'inscrit dans la foulée des modèles qui attribuent à l'apprenant un rôle déterminant dans l'édification de ses compétences, de ses savoirs et de ses connaissances. De fait, le Programme de formation suppose l'intervention active de l'élève dans son parcours scolaire et sa responsabilisation au sein des dispositifs d'apprentissage qui lui sont proposés. «L'apprentissage (y) est considéré comme un processus dont l'élève est le premier artisan» (*Programme de formation*, 2001, p. 5). Mais, est-ce à dire que l'on privilégie, à l'exclusion de toute autre, une école de pensée ou une démarche pédagogique? Le ministère de l'Éducation estime qu'il n'est pas de son ressort d'imposer des pratiques, qui sont de l'ordre des modalités, mais qu'il lui revient plutôt de fixer des objectifs à atteindre,

qui sont de l'ordre des finalités. Toutefois, la simple logique permet de comprendre qu'un objectif de développement de l'autonomie de l'élève serait difficilement atteint par un enseignement exclusivement magistral et une « pédagogie de la dépendance » ou qu'une visée de formation de la pensée pourrait s'accommoder de situations d'apprentissage limitant la tâche de l'élève à l'exercitation d'habiletés élémentaires. Il incombe donc aux enseignants et aux intervenants, individuellement et collectivement, de prendre avec leurs élèves les moyens favorisant l'atteinte des visées de formation privilégiées.

La question n'est donc pas tant de savoir s'il faut être constructiviste, cognitiviste, ou même néobehavioriste, mais de s'assurer que l'on conçoit des situations d'apprentissage qui optimisent le développement de compétences dont la robustesse est le fait de ressources fondatrices, elles-mêmes robustes. Cela suppose une pédagogie forçant le mariage d'apprentissages variés, tantôt disciplinaires, tantôt stratégiques, tantôt métacognitifs, et le plus souvent contextualisés. Dans cette acception, le constructivisme, le socioconstructivisme et le cognitivisme constituent de bons modèles de référence: le premier, parce qu'il explique la connaissance comme résultant des actions, réelles puis intériorisées, de l'individu sur les objets, sur leur représentation ou sur des propositions abstraites; le deuxième, parce qu'il souligne la nature éminemment sociale de la pensée, les concepts étant des outils sociaux servant de support à l'échange de points de vue et à la négociation des significations (Aubé, 1998); le troisième, parce qu'il s'efforce de rendre compte des processus permettant de transformer l'information en connaissances, autrement dit d'intégrer de nouveaux savoirs au système de connaissances d'un individu.

3.1 LE CONSTRUCTIVISME

Le constructivisme repose sur le postulat voulant qu'il n'y ait de connaissance que construite par l'ap-

prenant lui-même, c'est-à-dire par son activité cognitive (Piaget, 1970). En dehors de cette activité, il ne subsisterait que la trace de la connaissance construite par autrui qui ne saurait devenir sienne que si l'élève fait l'effort de la reconstruire pour sa propre compréhension. Ce modèle suggère donc que la démarche d'appropriation de connaissances par mémorisation de cours, exposés ou lectures, sans travail personnel de compréhension, ne conduit pas à des connaissances véritables, au sens constructiviste du terme, mais à l'enregistrement d'informations relativement superficielles et difficilement réinvesties dans l'activité cognitive générale de l'élève. À l'opposé, l'effort de reconstruction des connaissances, qu'il ne faut pas confondre avec la redécouverte ou la réinvention du monde, en assurerait une saisie en profondeur, durable et exploitable dans une variété de situations.

Le modèle constructiviste supporte aussi l'idée que la connaissance traduit un état d'équilibre cognitif (Legendre, 1994). Ce qu'une personne comprend d'un univers de connaissance à un moment donné est le reflet d'un équilibre entre ce qu'elle est en mesure d'appréhender, les actions cognitives dont elle est capable au regard de cet univers, et les limites de ces actions. D'où certaines lacunes à sa compréhension, dont l'école devrait favoriser, voire provoquer, la prise de conscience pour en permettre le dépassement. C'est de cette explication du fonctionnement de l'intelligence qu'est issu le concept de conflit cognitif, concept qui a donné naissance à des stratégies pédagogiques dont l'essentiel se résume à mettre l'élève en contact avec le caractère limité de sa compréhension de sorte qu'il développe curiosité et motivation pour apprendre davantage.

3.2 LE SOCIOCONSTRUCTIVISME

Le socioconstructivisme constitue une variante du constructivisme dont il est issu. Il repose sur l'idée que toute connaissance s'inscrit dans un contexte social qui la caractérise



Photo : Denis Garon

en précisant son sens et sa portée (Fourez, 1992; Vygotsky, 1997). La connaissance est connotée culturellement ne serait-ce qu'en raison de son premier support qu'est le langage. Fruit du rapport d'une collectivité à différents objets, tant concrets qu'abstraites, tant physiques que métaphysiques, elle est marquée par les traditions et les valeurs de cette collectivité de même que par les mécanismes que celle-ci met en place pour en assurer la transmission de génération en génération. Dans cette perspective, l'activité cognitive d'un individu est indissociable de l'activité cognitive de sa collectivité.

Sur le plan pédagogique, le socioconstructivisme a donné lieu à différentes approches qui vont du travail en équipe au dispositif d'objectivation des connaissances (Jonnaert et Vander Borgh, 1999). Au-delà de sa portée socialisante, le travail en équipe vise, dans une lecture socioconstructiviste, à faciliter l'appréhension de la dimension sociale de la connaissance. Toutefois, il ne favorisera une véritable socioconstruction de la connaissance que dans la mesure où il sera porteur de conflits sociocognitifs, c'est-à-dire d'une prise de conscience, au travers d'interactions sociales, des limites d'une façon de comprendre et de penser. Le conflit sociocognitif implique, par définition, la déstabilisation de schèmes de pensée existants, ce qui, le plus souvent, exigera une intervention enseignante appropriée. À cet égard, il est bien autre chose que la confrontation de points de vue ou d'opinions en vue de leur harmonisation ou que la pratique de la concertation entre membres d'un groupe de travail.

Le socioconstructivisme ouvre également sur l'objectivation des con-

naissances en postulant que, laissés à eux-mêmes, les individus construisent des connaissances personnalisées qui n'acquiescent une certaine objectivité que confrontées aux savoirs cumulés par la collectivité. Si les pairs peuvent être l'occasion de confrontations susceptibles de faire évoluer connaissances et modes de pensée, la véritable objectivation des connaissances individuelles n'est possible que dans leur mise en perspective par rapport aux savoirs constitués. En somme, des approches pédagogiques d'inspiration socioconstructiviste, on peut retenir qu'elles forcent la prise en considération d'une dimension sociale de la connaissance, non pas tant pour en permettre la construction à plusieurs que pour en assurer une meilleure compréhension et pour en garantir la validité. Loin de suggérer la distanciation à l'endroit des savoirs constitués, elles invitent à s'y référer systématiquement dans le processus même de construction de connaissances.

3.3 LE COGNITIVISME

Quant au cognitivisme, il constitue également un bon modèle parce qu'il prête, comme le constructivisme, un rôle actif à l'individu dans sa démarche d'appréhension de la réalité et reconnaît le caractère construit des connaissances (Tardif, 1992). Mais alors que le constructivisme a pour objet de cerner la nature de l'intelligence et de la connaissance, le cognitivisme s'attarde davantage à en saisir le fonctionnement. Inspiré des théories de l'information, il assimile l'intelligence à un ensemble de processus par lesquels sont gérées les stimulations auxquelles est soumis l'individu, stimulations assimilées à des

éléments d'information qu'il doit traiter pour les mémoriser, les analyser, les organiser, les recouper, les réinvestir, etc. C'est donc, en quelque sorte, la mécanique derrière la perception, la compréhension, l'apprentissage et la production de comportements qui intéresse le cognitivisme, d'où son intérêt pour la pédagogie (Bruer, 1993). Cette façon de voir associe l'intelligence à un ensemble de fonctions cognitives tout autant génératrices qu'utilisatrices de connaissances et de stratégies diverses. Ces connaissances et ces stratégies peuvent être l'objet d'une autorégulation, la métacognition, donnant ainsi naissance à un savoir métacognitif. Du point de vue pédagogique, cette autorégulation consiste essentiellement pour l'élève en la prise en charge systématique de ses démarches et stratégies d'apprentissage. Le cognitivisme représente donc une théorie de référence convenant fort bien au nouveau Programme de formation de l'école québécoise, notamment en raison des stratégies d'enseignement auxquelles il a servi de fondement.

3.4 ET QU'EN EST-IL DU BEHAVIORISME?

Si ces modèles de référence s'avèrent particulièrement pertinents dans le contexte de la réforme, le behaviorisme ne saurait, par ailleurs, être totalement ignoré. Bien qu'il se distingue des courants précédents en ce qu'il n'accorde pratiquement aucune attention à la conscience de l'apprenant, il permet de se donner une représentation éventuellement utile de certains mécanismes en jeu dans le processus d'apprentissage. L'attention portée par les tenants du behaviorisme au comportement (*behaviour*) a donné lieu à une panoplie de techniques d'enseignement, notamment à l'approche par objectifs, techniques qui, si elles ont perdu de leur intérêt au regard des nouvelles théories de la cognition, n'en ont pas moins grandement influencé l'école des dernières décennies (Bloom, 1975). Le morcellement des comportements en une multitude d'éléments que le behaviorisme préconise pour l'en-

seignement ainsi que le postulat associationniste derrière sa conception de l'acquisition des connaissances trouvent de moins en moins écho dans la pédagogie contemporaine. Il continue néanmoins de fournir une explication éclairante du rôle du renforcement dans la conduite humaine. Sur cette base, il peut inspirer la mise en place de dispositifs pédagogiques efficaces lorsque les apprentissages visés sont de l'ordre de la simple mémorisation ou de l'acquisition de techniques et d'algorithmes, dans la mesure où ces apprentissages sont précédés ou accompagnés d'un travail qui vise une compréhension en profondeur des connaissances ou stratégies en cause.

CONCLUSION

L'atteinte des visées de formation poursuivies par le programme peut tirer parti de divers modèles de référence. Ces modèles, on peut le constater, constituent, chacun à sa manière, une façon de se représenter certaines facettes du fonctionnement cognitif. À l'origine, leurs concepteurs cherchaient davantage à comprendre qu'à intervenir. L'intérêt de ces modèles pour la pédagogie a émergé en un deuxième temps, lorsque des gens préoccupés d'éducation en ont perçu les retombées éventuelles à des fins de soutien à l'enseignement et à l'apprentissage. Mais tirer d'un modèle théorique un modèle d'intervention s'accomplit le plus souvent par voie d'essais et d'erreurs. La démarche suppose que l'on s'imprègne du modèle et qu'on en imagine la transposition pédagogique. Or une telle transposition ne saurait être unique, en raison des compréhensions multiples auxquelles un modèle peut donner lieu et en raison de ce que chacun peut imaginer comme façon de faire à partir de sa compréhension. Si l'on ajoute à cela les métissages entre référents théoriques auxquels s'adonnent généralement théoriciens et professionnels de l'enseignement, il ne peut en résulter qu'une multitude d'approches et de stratégies pédagogiques.

De grands courants pédagogiques ont vu le jour, inspirés de différents modèles théoriques. Ils constituent certes des sources d'inspiration et des balises intéressantes, mais ils ne sauraient soustraire à l'obligation de faire sa propre démarche de compréhension et d'appropriation des modèles qui les fondent. D'où l'importance de bien saisir et de bien s'approprier visées et objectifs pour recourir à l'éventail de moyens jugés les plus appropriés à leur atteinte, compte tenu de son expertise, de ses compétences, mais aussi de ses préférences personnelles, en gardant à l'esprit l'idée qu'il y va de la responsabilité d'un professionnel de se tenir à jour en matière d'évolution des connaissances dans son champ de pratique.

Pour implanter la présente réforme, le ministère de l'Éducation a choisi de miser sur la professionnalité de son personnel enseignant. Ce faisant, il s'inscrit dans une tendance largement répandue dans les systèmes d'éducation du monde occidental (Carbonneau et Héту, 1996). Une telle orientation postule que les enseignants ont une compétence professionnelle qui leur permet de décider par eux-mêmes de la meilleure façon de répondre aux visées du Programme de formation de l'école québécoise et qu'ils disposent d'un sens professionnel qui les rend responsables de leur pratique enseignante aussi bien que de leur développement professionnel. Notre réflexion se voulait une contribution à leur démarche, par la lecture du Programme de formation qu'elle suggère et par le regard qu'elle porte sur les modèles de référence dont il se prévaut.

M. Michel Carbonneau est consultant auprès de la Direction de la formation générale des jeunes du ministère de l'Éducation et M^{me} Marie-Françoise Legendre est professeure au département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal et consultante auprès de la Direction générale de la formation des jeunes du ministère de l'Éducation.

Références

AUBÉ, M. « Le paradigme de l'intelligence collective ou la nécessité de communiquer pour apprendre », *Vie Pédagogique*, n° 108, septembre-octobre 1998, p. 45-49.

BLOOM, B. *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1975.

BRUER, J. T. *Schools For Thought. A Science of Learning in the Classroom*, Cambridge, Massachusetts, The MIT Press, 1993.

CARBONNEAU, M. et J.-C. HÉTU. Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle. PAQUAY, L., M. ALLET, É. CHARLIER et PH. PERRENOUD. *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles De Boeck, 1996, p. 77-96.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Réviser le curriculum du primaire et du secondaire*, Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la science, gouvernement du Québec, 1994.

FOUREZ, G. *La construction des sciences*, 2^e édition, Montréal, Éditions ERPI, 1992.

JONNAERT, PH. et C. VANDER BORGHT. *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck, 1999.

LEGENDRE, M.-F. « Une conception dynamique de l'intelligence », *Vie Pédagogique*, n° 89, mai-juin 1994, p. 16-18.

LEGENDRE, M.-F. « Transformer les savoirs pour les rendre accessibles aux élèves », *Vie Pédagogique*, n° 108, sept.-oct. 1998, p. 35-38.

LEGENDRE, M.-F. *Le « Programme des programmes » : le défi des compétences transversales*, à paraître aux Presses de l'Université Laval, printemps 2002.

MARSOLAIS, A. « Compétence, compétences : à bas l'incompétence », *Vie Pédagogique*, n° 112, septembre-octobre 1999, p. 12-15.

PIAGET, J. *L'épistémologie génétique*, Paris, PUF, 1970, (Collection Que sais-je?).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation de l'école québécoise*. Éducation préscolaire, enseignement primaire, ministère de l'Éducation, 2001.

ROEGIERS, X. *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, avec la collaboration de Jean-Marie De Ketele, Bruxelles, De Boeck Université, 2000.

PERRENOUD, Ph. *Développer des compétences dès l'école*, Paris, ESF éditeur, 1997, (Collection Pratiques et enjeux pédagogiques).

GRUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM. *Réaffirmer l'école*, gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1997.

TARDIE, J. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions Logiques, 1992.

VYGOTSKI, L. *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, 1997.

1. Les auteurs tiennent à remercier M^{me} Louise Bussière pour ses précieux commentaires sur leur texte.