

---

# *La construction des connaissances*

## *2. Les pratiques pédagogiques*

*Jacques Tardif*

*Professeur – Faculté d'éducation  
Université de Sherbrooke*

*Le nouveau paradigme en éducation demande de la part des enseignantes et des enseignants des modifications de pratique importantes en ce qui concerne les contextes pédagogiques, la planification de l'enseignement et le soutien à l'apprentissage.*

Nous publions la suite de l'article dont la première partie a paru dans le numéro de décembre de *Pédagogie collégiale* (1997, vol. 11, n° 2, p. 14-22). L'auteur présente ici les incidences, sur les pratiques pédagogiques, des conclusions qui font présentement consensus en ce qui concerne la construction des connaissances. Ces conclusions sont à l'effet que :

- les enseignantes et les enseignants assument une part importante dans la motivation des élèves ;
- ils exercent une grande influence sur les stratégies d'apprentissage et sur les stratégies d'étude des élèves ;
- ils doivent intervenir de façon fréquente, systématique et rigoureuse pour favoriser le transfert des apprentissages ;
- l'apprentissage est essentiellement une construction personnelle résultant d'un engagement actif ;
- la construction personnelle des connaissances repose fondamentalement sur les connaissances antérieures de l'élève ;
- l'apprentissage porte inéluctablement la marque du contexte initial d'acquisition ;
- 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 ;
- les connaissances sont d'autant plus réutilisables fonctionnellement qu'elles sont :
  - organisées de façon hiérarchique en mémoire ;
  - mises en relation avec des stratégies cognitives et que leur utilisation est gérée par des stratégies métacognitives.

Il y aurait long à dire sur les pratiques pédagogiques favorisant la construction des connaissances. Ces pratiques constituent essentiellement une traduction en actions de principes ou de conceptions et, dans ce processus de traduction, non seulement les avenues possibles sont multiformes, mais les nuances sont nombreuses et nécessaires. Je me borne ici à rendre explicites quelques voies et à fournir des pistes d'interventions à l'intention des enseignantes et des enseignants.

La première partie porte sur quelques caractéristiques des contextes pédagogiques qui permettent d'influer d'une façon significative sur la construction des connaissances. La deuxième partie traite des axes à privilégier dans le cadre de la planification de l'enseignement, alors que la troisième décrit sommairement les grandes lignes d'une pratique pédagogique axée sur le soutien aux apprentissages.

## Les contextes pédagogiques

D'emblée, il importe de souligner 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 considérons, à titre d'exemple, l'apprentissage de la langue maternelle qui est un ensemble de compétences extrêmement complexes en interaction les unes avec les autres. Cet apprentissage 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 qu'il puisse, 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, 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 est 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 relatives à la construction des connaissances. 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 le soutien nécessaire pour « naviguer cognitivement » dans la complexité initiale et, progressivement, les situations ou les phénomènes sont décomplexifiés, de sorte que les élèves puissent construire

les connaissances nécessaires en vue non seulement de comprendre ces situations ou ces phénomènes, mais également de pouvoir agir sur ceux-ci. Dans cette perspective, les situations de création, les projets à réaliser, les cas à analyser et les problèmes à résoudre proposent des contextes très appropriés dans la prise en compte de cette première caractéristique.

Les contextes caractérisés par la complexité requièrent **une entrée par les compétences**, entendues ici comme étant des savoir-faire de haut niveau. L'axe des compétences est constamment privilégié et les connaissances, qu'elles soient déclaratives (quoi ?), procédurales (comment ?) ou conditionnelles (quand et pourquoi ?), sont au service des compétences. Dans ces contextes 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. 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, procédurales et conditionnelles. Comme le mentionne Develay: « 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<sup>1</sup>. »

Les contextes pédagogiques dont il est question ici sont également caractérisés par **l'interdisciplinarité**, par la création du maximum de relations entre les disciplines. Cette caractéristique découle de ce qu'on vient de voir. En effet, des contextes pédagogiques qui privilégient à la fois la complexité et l'entrée par les compétences ne pourraient qu'exceptionnellement correspondre à une seule discipline. De plus, dans la mesure où des situations et des phénomènes de la « vraie vie » sont importés en milieu scolaire en

« *Les savoirs théoriques ne prennent une réelle signification que s'ils donnent naissance à des pratiques.* »

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. Ici, peu importe qu'il s'agisse du secteur professionnel ou du secteur préuniversitaire, la logique de la profession ou la logique du programme prédomine sur la logique de chacune des disciplines.

Dans les contextes pédagogiques qui favorisent la construction des connaissances, **la théorie n'est pas nécessairement antérieure à l'action**. Il arrive fréquemment que l'action – la recherche de la solution à un problème, la prise en compte de divers facteurs dans une étude de cas, la considération de différents scénarios dans la réalisation d'un projet ou encore le regroupement de plusieurs composantes dans une démarche de création – commande le recours à la théorie. L'inverse peut 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 ajustements relatifs 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.

Le paradigme d'apprentissage nous amène par ailleurs à porter une grande attention à **la pertinence des pratiques évaluatives**. En tenant compte du fait que les modalités et les contenus d'évaluation déterminent en grande partie l'orientation que les élèves donnent à leurs apprentissages, il faut rechercher 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 socioaffectifs 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 de l'autre est de situer un élève sur une trajectoire de développement.

Enfin, il importe de prévoir **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 que quelques enseignant-

tes ou quelques enseignants donnent congé à leurs élèves lorsqu'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 à des compétences.

### *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 concerne **le temps nécessaire à l'apprentissage**. Dans le cadre du paradigme d'enseignement, le temps est déterminé de façon rigide : 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 varie selon les élèves 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 visées. Dans le deuxième cas, il y a lieu de planifier des activités d'enrichissement ou d'approfondissement. On se trouve ici au cœur de la pédagogie différenciée.

Au moment de la planification, **le choix du dispositif pédagogique** le plus susceptible d'influer d'une façon significative sur la construction des connais-

*Les modes d'évaluation  
exercent d'énormes pressions  
sur les stratégies d'apprentissage  
et sur les stratégies d'étude  
sélectionnées par les élèves.*

sances et le développement des compétences doit faire l'objet d'une grande attention. Dans le paradigme d'apprentissage, comme on l'a vu plus haut, les enseignantes et les enseignants prévoient l'apprentissage (1) à partir de la complexité, (2) en privilégiant une entrée par les 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 socioaffectives des élèves et (6) en introduisant des situations de recontextualisation. Considérées 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 sur les stratégies d'étude sélectionnées par les élèves.

Quel que soit le dispositif pédagogique choisi, on verra à planifier avec soin **le déroulement des activités d'apprentissage**. 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, procédurales et conditionnelles. 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.

Enfin, il faut prévoir **des moments d'intégration** des connaissances construites et des compétences développées dans le cadre de l'activité elle-même ainsi que dans le cadre des autres activités réalisées jusque-là dans le programme. Ces moments d'intégration permettent des périodes de synthèse qui préparent régulièrement les élèves à une épreuve synthèse de fin de programme. Dans une telle planification, la création d'un cours

spécifique en vue de la préparation à une 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 socioaffectives 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 susciter, chez les élèves, un ensemble d'attentes à l'endroit de nouveaux apprentissages et à l'égard de leur formation dans son ensemble.

*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  
socioaffectives des élèves.*

### ***Le soutien à l'apprentissage***

Dans des contextes pédagogiques 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 ne créent des moments pour identifier les informations les plus importantes, il y a un 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, au cours desquelles ils sont conduits à placer une loupe sur une partie d'un savoir.

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, il convient d'établir **des relations explicites**, d'une part, entre des connaissances et des compétences et, d'autre part, entre des connaissances déclaratives, des connaissances procédurales et des connaissances conditionnelles regroupées sous une 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**. 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 des contextes pédagogiques 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, il importe de favoriser **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 dévelop-

per l'habitude de ce genre de réflexion de sorte que les compétences ne soient pas des automatismes irréfléchis ou qu'elles ne soient appuyées sur aucun principe ou sur aucune théorie. Une telle exigence pédagogique contribue à ce que les élèves associent consciemment leurs connaissances à des contextes d'action, ouvrant ainsi des avenues importantes sur leur transférabilité.

**Le transfert des apprentissages** est en fin de compte l'objectif ultime du paradigme d'apprentissage. 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 que ces connaissances 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, et qu'on s'en occupe seulement si le temps le permet.

*L'ouverture constante  
sur la transférabilité  
des apprentissages  
fait partie intégrante de  
la démarche des élèves  
en milieu collégial.*

Un dernier point à mentionner ici concerne l'engagement et la persistance des élèves en apprentissage, c'est-à-dire **la 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 que les élèves 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

### *Quelques écueils à l'horizon*

Il est peu vraisemblable que le passage du paradigme d'enseignement au paradigme d'apprentissage se fasse de façon 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 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 des ajustements importants en relation avec les nouvelles pratiques. 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 l'atteinte 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 précé-

dente, et que les collègues, comme les établissements 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 reliée à la discipline d'enseignement, il sera très difficile 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 des disciplines soit subordonnée à une logique de profession ou à une logique de programme. Si tel n'est pas le cas, les enseignantes et les enseignants auront 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. Or, 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'établissement, 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 interdépendants qui partagent à la fois des finalités, des visées, des tâches et des responsabilités.

*Les enseignantes et les enseignants  
forment une communauté  
de professionnels interdépendants  
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 références au cognitivisme, au sociocognitivisme ainsi qu'au constructivisme sont fréquentes et, en se fiant au discours, on pourrait croire que le passage du paradigme d'enseignement au paradigme d'apprentissage est en voie de se réaliser. 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. 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, notamment, de l'in-

tégration des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement collégial.

Quoi qu'il en soit, des changements en profondeur s'imposent. Et ces changements ne pourront se réaliser que dans la mesure où les enseignantes et les enseignants se donnent la peine de se poser quelques questions conceptuelles et épistémologiques, avant de donner leur adhésion aux orientations ministérielles.

---

*RÉFÉRENCE*

1. Develay, M., *Peut-on former les enseignants ?*, Paris, ESF, 1994, p. 119.