

INNOVER? BIEN SÛR... MAIS SUR QUELLES BASES ?

Lise ST-PIERRE, professeure à la Faculté d'éducation (PERFORMA) – Université de Sherbrooke

RÉSUMÉ

Pour justifier les réformes en éducation et fonder l'amélioration de leurs pratiques pédagogiques, on propose aux enseignantes et aux enseignants des théories et des approches nouvelles. Pourquoi a-t-on choisi ces fondements que plusieurs rejettent? D'où viennent ce socioconstructivisme tant contesté et cette approche par compétences tant décriée? Et d'abord, ces réformes sont-elles nécessaires? Les réflexions qui suivent résultent d'un effort pour tisser des liens logiques entre des éléments qui peuvent paraître incohérents aux yeux de certains. Il s'agit d'un parcours panoramique de quelques repères à ne pas perdre de vue, que les innovations visées se situent ou non dans le cadre d'une réforme ou d'un renouveau.

En guise de postulat de départ, situons l'enseignant du collégial comme un professionnel, acteur privilégié du renouveau qui cherche à comprendre et à poser un regard critique sur les propositions qui lui sont faites dans le but de faire des choix éclairés pour ses interventions éducatives. Cette vision s'oppose à celle de l'enseignant « technicien » chargé d'appliquer des règles et des procédures parfois à l'encontre de ses convictions. En tant que professionnels, les enseignantes et les enseignants disposent d'une grande autonomie pour assumer de grandes responsabilités en respectant une éthique professionnelle. Ils sont également conviés à construire et formaliser un savoir spécialisé à partir de leur expérience et de connaissances scientifiques.

Le premier repère rappelle que les réformes, de tout temps, s'inscrivent dans les courants de pensée de leur époque et visent à adapter le système éducatif aux exigences contemporaines : elles sont historiquement et culturellement situées. Tout en distinguant choix curriculaires et choix pédagogiques, le deuxième repère, après avoir situé l'approche par compétences comme une méthode d'élaboration de programmes et non pas une méthode d'enseignement, fait le point au sujet de la notion de compétence en éducation. Le troisième repère positionne les théories de l'apprentissage comme des grilles de lecture pour analyser et interpréter les situations d'enseignement et d'apprentissage, et inspirer l'action. En aucun cas, elles ne peuvent fournir des prescriptions aux enseignantes et aux enseignants professionnels.

1. D'OÙ VIENT CE VENT DE RÉFORMES ?

Aucun continent n'échappe à la vague actuelle de réformes en éducation. Mais d'où vient ce mouvement? Pourquoi soudainement les systèmes éducatifs auraient-ils un besoin pressant d'être revus en profondeur et de façon aussi rapide? Pourquoi tout d'un coup faudrait-il s'adapter aux « besoins de la société »? En fait, les systèmes éducatifs se sont toujours adaptés aux changements sociétaux (Jonnaert et autres, 2004). De plus, les changements en éducation ne sont pas si soudains qu'on le croit communément. Certains auteurs remontent au rapport Parent pour expliquer les réformes québécoises actuelles (Inchauspé, 2007; Rocher, 2006). Ces auteurs rappellent d'ailleurs que le rapport Parent était lui-même le fruit de consultations et de réflexions d'experts qui prenaient leur source dans des événements et dans le développement de connaissances vieux de plusieurs décennies. Le premier repère proposé réfère à la conception qu'une réforme en éducation est une adaptation à un contexte nouveau historiquement et culturellement situé. Les décisions en matière d'éducation sont les résultats de choix sociaux et politiques. Elles visent à répondre à des attentes nouvelles de la société. Elles doivent tenir compte d'impératifs économiques. Elles sont formulées par des experts,

chercheurs, professionnels, enseignants, gestionnaires et autres. Elles s'inscrivent dans les courants de pensée actuels qui se construisent collectivement à mesure que les contextes se modifient et que l'on constate des indices d'un manque d'adaptation des systèmes éducatifs à ces contextes.

On trouve de nombreux écrits sur la nature des changements actuels qui affectent nos sociétés et plus particulièrement le monde de l'éducation. La croissance du savoir à une vitesse qu'on qualifie souvent d'exponentielle est la première ciblée. Le déploiement des technologies de l'information et de la communication ainsi que leur disponibilité rendue quasi universelle va de pair avec cet accroissement des connaissances (St-Pierre, 2006). Cependant, bien que quiconque ait accès rapidement et facilement à des masses d'informations spécialisées, il devient très difficile de juger de leur fiabilité et de la crédibilité des sources. Il n'en reste pas moins qu'il est bien révolu le temps où un petit groupe de personnes savantes pouvaient rassembler dans une encyclopédie l'ensemble des connaissances disponibles dans tous les domaines. Le rapport entretenu avec ce savoir se modifie en conséquence. Le maître n'est plus le seul à avoir accès à ce savoir et à pouvoir le diffuser à sa façon. Du côté des professions, on note une complexité croissante, l'exigence de standards d'excellence de plus en plus élevés et une très grande compétitivité. L'omniprésence des technologies, le mouvement vers la professionnalisation, la diversité, la dépendance aux impératifs économiques, la reddition de comptes, l'imputabilité sont d'autres éléments qui affectent l'exercice des professions.

Ces profondes mutations s'accompagnent de grandes attentes de la société en ce qui concerne l'éducation. Dans ce tourbillon de changements et ce contexte d'exigences élevées parfois contradictoires, les sociétés s'attendent à ce que leurs membres soient de plus en plus nombreux à être de mieux en mieux formés, ce qu'on appelle «la démocratisation d'un enseignement supérieur de masse». On pourrait croire que la formation exigée pour enseigner étant de plus en plus poussée, de meilleurs résultats devraient en découler. Les cibles visées devraient être atteintes de plus en plus précisément.

En effet, les sciences de l'éducation connaissent un essor considérable depuis une centaine d'années et rendent possible la mise au point de dispositifs qui s'appuient moins sur la tradition ou l'intuition et davantage sur la connaissance des mécanismes d'apprentissage et de socialisation. L'enseignement devient l'activité de professionnels qui peuvent appuyer leur analyse des situations et leurs interventions sur des fondements scientifiques construits dans un ensemble de disciplines contributives. Pourtant, les jugements sont sévères quant aux résultats obtenus. Il semble que les difficultés à atteindre les objectifs visés s'amplifient alors même que les demandes et les exigences se multiplient. Les connaissances actuelles sur l'apprentissage et sur l'enseignement pourraient permettre que la formation atteigne de plus en plus précisément les cibles visées si ce n'était que celles-ci bougent continuellement et se déforment tout à la fois.

Les enseignantes et les enseignants eux-mêmes reconnaissent que les élèves détiennent des masses de connaissances inertes, non transférables, classées par « tiroirs ». Ils démontrent peu de motivation et peu d'autonomie pour apprendre. De plus, ils font preuve de peu de capacités d'analyse critique et de créativité. Les diplômés portent souvent un jugement négatif à l'égard de la formation reçue. L'ampleur du décrochage scolaire prend des allures d'épidémie, en particulier chez les garçons. Il s'avère donc légitime de rechercher des voies d'amélioration dans la formation elle-même.

Quant à l'exercice des professions, les personnes qui ont accès aux services des professionnels se plaignent du peu d'efficacité pour résoudre des problèmes ou prendre des décisions. La confiance envers les professionnels diminue. On déplore aussi leur manque de préoccupation, voire leur ignorance à l'égard d'aspects éthiques et sociaux liés à leur profession. De plus, ils auraient de la difficulté à travailler en équipe et à se tenir à jour dans leur spécialité.

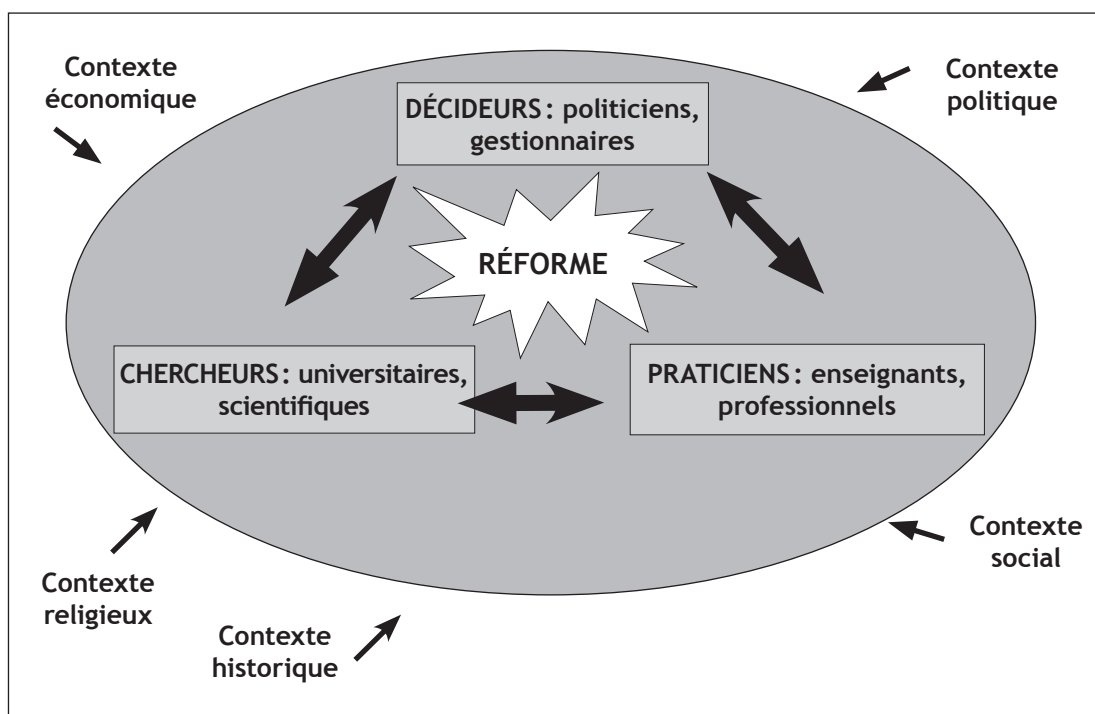
En somme, la formation, notamment celle des professionnels, répond moins bien qu'avant au contexte et aux attentes des sociétés actuelles, aux besoins des professionnels eux-mêmes ainsi qu'à ceux des personnes qui bénéficient de leurs services. Ces jugements négatifs incitent à remettre en question les modèles utilisés et à rechercher le renouvellement des systèmes d'éducation.

Mais comment se réalisent les changements dans les systèmes éducatifs? Qui décide? La classe politique, économique ou scientifique? Les gestionnaires, les parents, les enseignants ou les étudiants? En fait, on constate qu'il s'établit à la longue, avec plus ou moins de bonheur, certains consensus plus ou moins larges, plus ou moins fragiles entre tous ces acteurs. À titre d'exemple, on se souvient que les consensus étaient larges au terme des États généraux (1986) pour renouveler le système d'éducation, mais plus précaires au début du forum sur l'avenir du collégial (2004) pour conclure à sa pertinence. Actuellement, dans la société québécoise, on identifie certains consensus quant à l'importance de hausser à la fois les standards et les taux de réussite, la nécessité de rendre des comptes et d'aider davantage les élèves en difficulté ou encore l'urgence de comprendre pourquoi les garçons réussissent moins bien.

Si les ententes au sujet des constats s'établissent assez facilement, l'unanimité autour des moyens pour pallier les lacunes est plus difficile à obtenir. En plus d'occuper des postures différentes et parce qu'ils occupent des postures différentes (Vincent, 2004), les acteurs des changements font parfois la promotion de valeurs et de finalités diversifiées. Selon une vision simplifiée, les universitaires proposent et critiquent des modèles alors que les enseignants ont la charge des interventions éducatives. Ce sont les instances politiques et de gestion en bout de ligne qui prennent les décisions, influencées par des impératifs économiques et par les attentes de la société, celles-ci défendues par des groupes sociaux plus ou moins bien organisés (Figure 1). Les premiers valorisent la création et la validation de savoirs scientifiques; les seconds valorisent la relation pédagogique, l'efficacité de l'intervention et l'expérience pédagogique; les derniers recherchent la cohésion du système (Vincent, 2004).

FIGURE 1

Réformes en éducation : acteurs et contextes

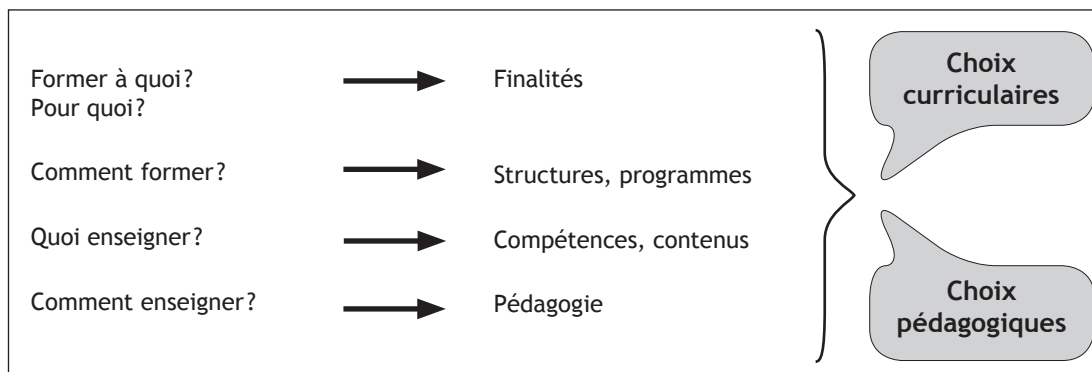


Inspiré de Vincent, S., 2004

Mais il serait réducteur de croire qu'ils le font en vase clos. Les décisions se nourrissent des travaux des experts : OCDE, commissions d'enquête, groupes de travail, etc. Ces décisions émergent également de vastes consultations populaires : commissions régionales, forums, États généraux, etc. ainsi que de travaux avec les praticiens. Par exemple, un millier d'enseignants ont participé aux consultations des groupes de travail chargés de proposer de nouvelles orientations à l'école québécoise (Inchauspé, 2007). Les solutions apportées se construisent lors des interactions entre les acteurs qui font valoir dans leurs débats les acquis de l'expérience ou les contraintes des contextes pour certains, les connaissances scientifiques relatives aux problèmes posés pour d'autres et les attentes à satisfaire pour d'autres encore. De cette façon sont élaborées et partagées des conceptions et des perceptions qui deviennent sources et résultats des courants de pensée, ancrages des orientations à la base des réformes.

Sur quels thèmes portent ces échanges ? Quelles décisions doivent être prises ? Pour quoi ? Par quels moyens ? Quoi ? Comment ? Telles sont les questions centrales sur lesquelles portent les débats. Distinguons deux types de choix qui ne sont pas mutuellement exclusifs : des choix curriculaires, à l'échelle du programme, et des choix pédagogiques, à l'échelle de la classe (Figure 2).

FIGURE 2
Choix curriculaires et choix pédagogiques



L'ensemble de ces choix donne forme au curriculum. À partir d'une synthèse de différentes conceptions, Jonnaert et Ettayebi définissent ainsi le curriculum : « ... un ensemble d'éléments qui, articulés entre eux, permettent l'opérationnalisation d'un plan d'action pédagogique au sein d'un système éducatif » (2007, p. 26). Le curriculum comprend beaucoup plus que les programmes d'études. Au premier chef, les choix curriculaires portent sur les finalités, mais ils concernent aussi tous les moyens mis en œuvre pour les atteindre, autant sur le plan pédagogique que matériel ou organisationnel ainsi que les assises sur lesquelles sont fondées les décisions. Les finalités répondent à la question : pour quoi former les élèves, les former à quoi ? Elles sont tributaires des valeurs et des visions particulières du monde dont on sait qu'elles sont loin d'être uniformes pour tous les acteurs (les décideurs, les gestionnaires, les chercheurs, les professionnels, les citoyens) malgré certaines convergences dans les courants de pensée d'une époque et d'une société données. Au Québec, les finalités retenues actuellement pour les ordres primaire et secondaire sont instruire, socialiser, qualifier. Une deuxième composante des choix curriculaires objets de débat est relative aux structures et aux moyens matériels et organisationnels retenus ; ces aspects sont fortement tributaires d'impératifs économiques. Enfin, une troisième composante correspond au quoi apprendre : les compétences, les contenus et autres objectifs de formation ainsi qu'à la manière de les identifier. Les choix pédagogiques, quatrième composante centrale, concernent surtout l'intervention pédagogique de l'enseignant auprès de ses élèves. Ils renvoient au comment enseigner. C'est là que réside la plus grande marge de manœuvre pour

l'enseignante et l'enseignant. Selon les ordres scolaires, l'autonomie des enseignants sera plus ou moins grande concernant le choix des contenus, mais le choix des méthodes est clairement laissé à la discrétion des enseignants.

On constate de nombreux recoupements entre ces éléments qui subissent tous des influences sociales, politiques, économiques et scientifiques. Ces choix sont historiquement et culturellement situés. Ils sont le fruit de négociations, de recherche de consensus, voire de compromis entre les acteurs de ces univers parfois parallèles. Ils sont ancrés dans les courants de pensée contemporains et les influencent tout à la fois. On a vu que différents acteurs participent à leur détermination à des degrés divers, mais les décisions finales qui émergent des discussions ne peuvent rallier tout le monde. D'ailleurs, Inchauspé invite à nuancer l'efficacité des changements mis en place: « Réformer ce n'est jamais remplacer un système imparfait par un système parfait; réformer, c'est changer des éléments d'un système pour qu'il s'ajuste mieux aux nouvelles réalités à affronter. » (Inchauspé, 2007, p. 21-22) Cette réflexion invite à considérer le changement, non pas comme un effet de mode, mais comme une caractéristique essentielle d'une réforme éducative, laquelle ne peut être que temporaire puisque soumise aux modifications du contexte social, économique, politique, scientifique.

À l'ordre collégial, la classe politique et, pour certains aspects, le personnel d'encadrement décident une grande partie des choix curriculaires (finalités et moyens) alors que le personnel enseignant, individuellement ou collectivement, bénéficie d'une grande autonomie concernant certains des choix curriculaires (moyens) et les choix pédagogiques (contenus et méthodes).

2. CHOIX CURRICULAIRES ET APPROCHE PAR COMPÉTENCES

Au cours des 40 ans d'existence du réseau collégial, on a réaffirmé à différentes reprises ses finalités visant la qualification pour une occupation de niveau technique ou la préparation aux études universitaires (qu'on peut voir aussi comme la première partie d'un parcours de professionnalisation) tout en assurant à tous l'accès à une formation générale commune de niveau supérieur.

En ce qui a trait aux choix curriculaires, l'approche par compétences, qui est d'abord une méthode d'élaboration de programme et non une méthode pédagogique comme on a tendance à le penser, est l'approche retenue pour élaborer les programmes d'études. Cette approche favorise une éducation centrée sur la maîtrise des apprentissages essentiels. La planification se fait à partir des apprentissages terminaux visés selon des attentes et des standards élevés. Le choix des contenus repose sur les situations d'utilisation de ces contenus. Les structures et les moyens mis à la disposition des élèves sont centrés sur l'apprentissage et permettent des voies diverses et de multiples moyens pour maîtriser les apprentissages terminaux visés (CSE, 1999). Cette approche s'oppose à celle dite « par objectifs », ou éducation centrée sur la maîtrise des contenus, où l'on planifie le curriculum à partir des objectifs de contenus disciplinaires choisis de façon à respecter une organisation systématique et savante de la matière. L'approche par objectifs se caractérise par une centration sur l'enseignement et par le cloisonnement disciplinaire. Le choix de l'approche par compétences n'est pas le fruit d'une génération spontanée comme d'aucuns sont portés à le croire. Il y a déjà plus de 50 ans qu'on réfléchit aux moyens de rendre l'éducation plus efficace et que cette approche est mise en œuvre notamment dans des programmes de formation des maîtres aux États-Unis (Jonnaert et autres, 2004). Ce n'est pas non plus un choix sans fondements, même si ceux-ci ne font pas l'unanimité. Les recherches sur le développement de l'expertise professionnelle, les courants et modèles actuels en éducation et les appuis scientifiques issus de diverses disciplines contributives à l'éducation nourrissent la prise de décision d'une approche d'élaboration de programmes.

Comme il a été mentionné précédemment, les enseignantes et les enseignants du collégial disposent d'une grande marge de manœuvre pour les choix pédagogiques et certains choix curriculaires. Ils réinterprètent et organisent les compétences définies dans les devis ministériels, mais surtout ils ont toute latitude en ce qui concerne le choix des contenus essentiels et des méthodes pédagogiques. Si l'approche par compétences n'est pas en elle-même une méthode pédagogique, il reste que le choix d'un programme élaboré par compétences exige qu'on s'interroge sur les contenus essentiels correspondant aux compétences visées et qu'on se demande quelles seraient les façons les plus appropriées de favoriser le développement des compétences en contexte de formation, donc quels choix pédagogiques sont cohérents avec la visée de développement de compétences. Préalablement à cette interrogation, il s'avère essentiel de préciser le sens attribué à la notion de compétence dans le programme d'études.

La notion de compétence ne s'est pas imposée d'emblée dans les collèges, car on a mis un certain temps à élaborer une définition signifiante pour les enseignantes et les enseignants et cohérente avec les visées de l'élaboration d'un programme par compétences. Depuis bientôt 15 ans, on est passé de la définition d'une compétence comme ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être à celle d'un savoir-agir complexe fondé sur la mobilisation, la combinaison et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources intégrées et pertinentes pour résoudre une famille de situations de façon autonome, en passant par celle qui référerait plutôt à la capacité de remplir les rôles et les tâches d'une fonction de travail. Les notions de connaissance, habileté, stratégie, expérience et performance viennent biaiser la compréhension qu'on peut avoir de la nature d'une compétence lorsqu'on ne distingue pas clairement les particularités de chacun de ces concepts et les liens qui les unissent. On s'entend aujourd'hui sur le fait que la compétence est d'un autre ordre que la somme des ressources. On reconnaît théoriquement que la logique additive n'est pas pertinente pour la formation ; celle de l'immersion dans la complexité des situations authentiques paraît plus prometteuse. Il y a un certain consensus aussi à l'effet que la compétence se développe dans l'action et qu'elle ne peut être évaluée que dans l'action. On reconnaît également qu'une compétence ne peut pas exister sans une base de connaissances intégrées et pertinentes pour la famille de situations à traiter. La famille de situations au cours desquelles s'exercera une compétence devient cruciale pour la planification de l'enseignement.

3. CHOIX PÉDAGOGIQUES ET INFLUENCES DES THÉORIES DE L'APPRENTISSAGE

Les choix pédagogiques à faire pour intervenir en cohérence avec la logique du développement des compétences appartiennent pour une large part aux enseignantes et aux enseignants, collectivement et en groupe. Pour faire ces choix, en tant que professionnels, ils peuvent se baser sur les leçons tirées de leur expérience et sur leurs connaissances spécialisées au sujet de l'apprentissage, de l'enseignement et des phénomènes éducatifs en général. Ces connaissances spécialisées proviennent de théories et de modèles issus de diverses disciplines contributives qui fournissent des grilles de lecture et peuvent inspirer des pistes pour l'action. Même si l'approche par compétences ne provient pas de l'application d'une quelconque théorie de l'éducation, elle ne s'oppose pas par nature aux conceptions les plus actuelles concernant l'apprentissage. Au contraire, on peut y trouver une grande cohérence (Jonnaert, 2002; Legendre, 2004). Parmi les disciplines contributives à l'enseignement, on trouve bien sûr la pédagogie et la didactique, mais aussi la psychologie cognitive, la psychologie du développement, la philosophie de l'éducation, l'épistémologie, la sociologie, etc. Les leçons qu'on peut tirer de l'étude de ces disciplines sont autant d'outils pour améliorer la pertinence et l'efficacité de ses interventions, autant d'éclairages différents mais complémentaires (Legendre, 2004). Par exemple, la didactique permet d'analyser les objets d'apprentissage au regard des difficultés liées à leur apprentissage et à leur enseignement; l'épistémologie se centre sur la manière dont ils se sont construits au fil du temps et dont chaque

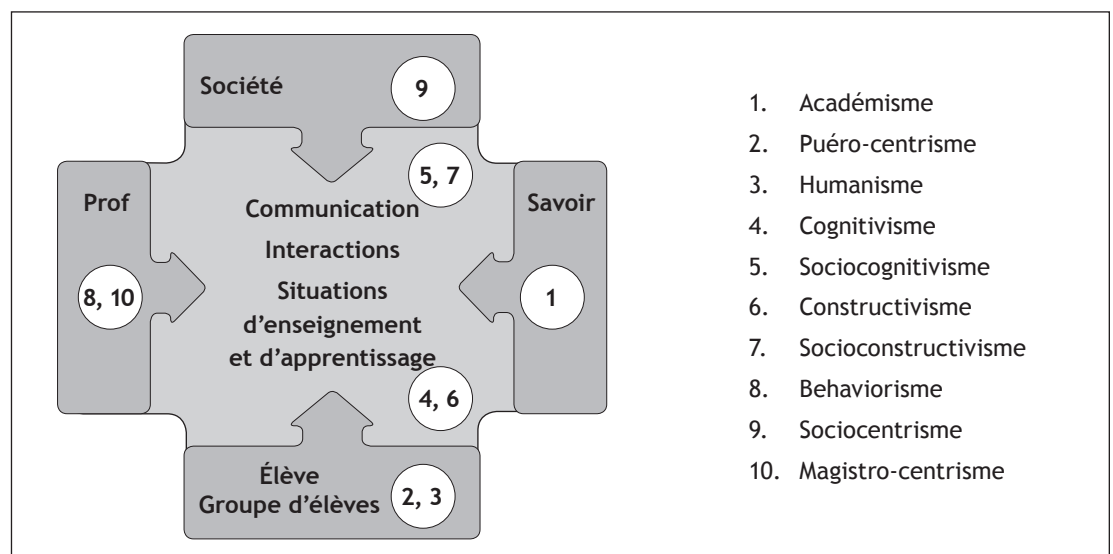
individu les reconstruit. La pédagogie peut nous éclairer sur les processus cognitifs et affectifs ainsi que sur la manière d'assurer un climat propice à l'apprentissage. La sociologie renseigne sur les contextes sociaux et enfin, la philosophie, notamment l'éthique, porte son regard sur les finalités de l'éducation et la relation éducative. Une discipline propose non seulement des concepts et des théories, mais aussi des façons d'élaborer des savoirs qui lui sont propres. Ces divers éléments se distinguent donc selon les disciplines, ce qui engendre parfois confusions et contradictions, mais on peut tout de même discerner des courants de pensée qui convergent. Lorsqu'ils traitent de phénomènes liés à l'éducation, on parle alors de courants éducatifs ou de modèles éducatifs.

Plusieurs chercheurs ont proposé des typologies pour classer les courants ou les modèles éducatifs. Selon Bertrand (1998), par exemple, on trouve les modèles académiques, spiritualistes, personnalistes, sociocognitifs, psychocognitifs, technologiques et sociaux. Altet (1997), pour sa part propose les courants magistro-centristes, puéro-centristes, techno-centristes, socio-centristes et ceux centrés sur l'apprentissage. Les modèles ou courants centrés sur l'apprentissage (cognitivistes, socio-cognitifs, constructivistes, socio-constructivistes) sont ceux issus des connaissances les plus récentes sur l'apprentissage, le développement et la formation. Ils sont dits « centrés sur l'apprentissage » plutôt que sur l'enseignement. Ils conduisent l'enseignante et l'enseignant à se poser la question « comment mes étudiantes et mes étudiants pourraient-ils apprendre cela ? » avant de se demander comment ils vont l'enseigner. Ils ont la particularité de prendre en compte les processus qui expliquent et favorisent l'apprentissage au lieu de mettre plus fortement l'accent sur l'un des pôles du triangle didactique (savoir, élève, enseignant) comme le font d'autres modèles.

Ce triangle pédagogique devient une représentation un peu limitée pour illustrer les particularités de ces nouveaux modèles. Une représentation qui tiendrait compte des attentes de la société de même que de l'importance de situations authentiques comme situations d'apprentissage serait plus judicieuse. Les théories cognitivistes et constructivistes ainsi que leurs dérivées se situeraient alors au centre d'une telle figure plutôt que sur l'un des pôles (Figure 3).

FIGURE 3

La « quadrature » du triangle pédagogique



Selon Bourgeois (2006), les tendances actuelles dans la recherche sur l'apprentissage visent moins à mettre au point de nouveaux modèles, mais cherchent à articuler ensemble trois dimensions dans

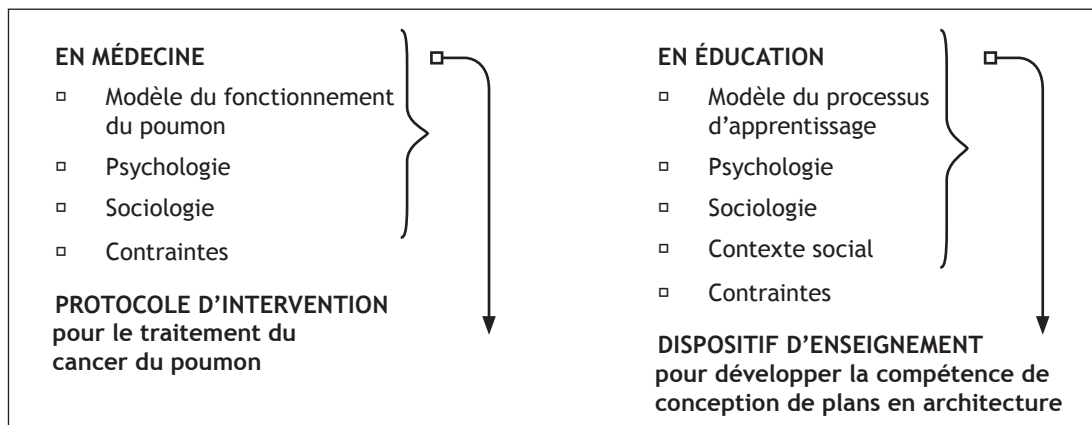
les modèles explicatifs de phénomènes locaux. Il s'agit de l'activité cognitive du sujet apprenant, de la dimension sociale et culturelle, et plus récemment de la dimension affective.

Bien qu'ils soient issus de disciplines différentes et de perspectives parfois divergentes, certains consensus émergent de ces modèles. On peut alors identifier des pratiques cohérentes avec ces consensus : privilégier la complexité entre les compétences, mettre l'accent sur l'interdisciplinarité, créer des interactions constantes entre théorie et action, intégrer l'évaluation dans l'enseignement et l'apprentissage, prendre en compte les connaissances antérieures, susciter et exploiter les interactions entre les personnes, soutenir le développement de la réflexivité, favoriser l'organisation et la construction des connaissances, se préoccuper de l'intégration et du transfert, rendre les apprenants actifs sur les plans cognitif et métacognitif (Tardif, 1998 ; St-Pierre et autres, 2006).

Les disciplines qui font des propositions au sujet de l'apprentissage, de l'enseignement ou plus largement de l'éducation, constituent autant de fenêtres qui peuvent éclairer l'interprétation que les enseignants font des situations éducatives. Les modèles et les théories fournissent des grilles de lecture pour expliquer les phénomènes et inspirer l'action. Tout comme les médecins se servent des théories et des modèles scientifiques ainsi que des leçons tirées de leur expérience pour concevoir et expérimenter des protocoles d'interventions, les enseignantes et les enseignants professionnels fondent le développement de dispositifs pédagogiques sur leur expérience mais aussi sur les théories et les modèles issus des disciplines contributives de l'éducation (Figure 4). En aucun cas, il ne peut s'agir de prescriptions à appliquer. Legendre (2004) invite les enseignantes et les enseignants à éviter le dogmatisme, qui imposerait un modèle comme le seul acceptable, et le relativisme, qui considérerait que ces modèles et théories ont peu d'utilité puisqu'ils s'équivalent tous.

FIGURE 4

Analogie médecine-éducation : rôle des théories et des modèles



CONCLUSION

L'intention sous-jacente à cette conférence était de rappeler certains repères pour guider une analyse critique et fondée des propositions visant le renouvellement de l'enseignement et éviter de s'enfermer dans des débats stériles où se confrontent des opinions qui se sont forgées dans la méconnaissance des fondements des réformes ainsi que des raisons qui les motivent. Ces repères peuvent aussi prémunir contre l'incohérence en situant les innovations pédagogiques des enseignantes et des enseignants dans un contexte

plus large, car ce n'est pas parce qu'il y a une réforme que les enseignants innoveront. C'est plutôt, notamment, par souci d'augmenter leur efficacité ou d'expérimenter de nouvelles approches ou encore pour s'adapter à la diversité, comme nous l'a rappelé madame Frenay en conférence d'ouverture.

Tout en restant fidèle à la finalité initiale de l'enseignement collégial, le renouveau a bousculé bien des certitudes concernant l'enseignement. En imposant certaines innovations, entre autres les programmes par compétences et les épreuves synthèses de programme, il a aussi mis en place un contexte fécond d'où émergent des initiatives du milieu, comme la mise en place de méthodes d'enseignement ou d'encadrement innovantes. Toutes ces innovations, qu'elles soient prescrites ou qu'elles émergent du milieu, répondent à la nécessité d'adapter l'enseignement collégial à un contexte changeant et exigeant. Il revient à l'enseignante ou à l'enseignant professionnel d'analyser, interpréter, concevoir, intervenir et valider ses décisions et ses actions à la fois à partir de ses expériences et de ses connaissances spécialisées et variées. Au risque de ne plus être adaptées ni valides, ces connaissances spécialisées doivent être mises à jour régulièrement, et ce, autant dans différentes disciplines contributives à l'éducation que dans la discipline enseignée.

RÉFÉRENCES

- ALTET, M., *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris, Les Presses universitaires de France, 1997.
- BERTRAND, Y., *Théories contemporaines de l'éducation*, Montréal, Éditions Nouvelles AMS, 4^e éd., 1998.
- BOURGEAIS, É., « Les théories de l'apprentissage : un peu d'histoire », dans É. Bourgeois et C. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre*, Paris, Les Presses universitaires de France, 2006, p. 21-36.
- CSE, *Le renouvellement du curriculum : expériences américaine, suisse et québécoise*, Québec, Gouvernement du Québec, 1999.
- INCHAUSPÉ, P., *Pour l'école. Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*, Montréal, Liber, 2007.
- JONNAERT, P., *Compétences et socioconstructivisme*, Bruxelles, De Boeck Université, 2002.
- JONNAERT, P., J. BARRETTE, S. BOUFRAHI et D. MASCIOTRA, « Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXX, n° 3, 2004, p. 667-696.
- JONNAERT, P. et M. ETTAYEBI, « Le curriculum en développement : un processus dynamique et complexe », dans L. Lafortune, M. Ettayabi et P. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2006, p. 15-32.
- LEGENBRE, M. F., « Cognitivism et socioconstructivisme : des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation », dans P. Jonnaert et A. M'Battika (dir.), *Les réformes curriculaires. Regards croisés*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2004, p. 13-47.
- ROCHER, G., « L'engendrement du cégep par la commission Parent », dans L. Héon, D. Savard et T. Hamel (dir.) *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 2006, p. 9-17.
- ST-PIERRE, L., « Enseigner au collégial aujourd'hui », *Pédagogie collégiale*, vol. 20, n° 2, 2006, p. 5-12.
- ST-PIERRE, L., D. BÉDARD, J. G. NTEBUTSE, N. LEFEBVRE, J. MYRE et D. MARTEL, « Actes pédagogiques centrés sur l'apprentissage dans un programme innovant. Des perceptions aux actes pédagogiques : résultats d'une recherche sur les impacts de deux programmes innovants en sciences appliquées », *Actes du 26^e colloque de l'AQPC, Enseigner au collégial, une profession à partager*, Québec, AQPC, 2006, p. 210-222.

TARDIF, J., « La construction des connaissances. 2. Les pratiques pédagogiques », *Pédagogie collégiale*, vol. 11, n° 3, 1998, p. 4-9.

VINCENT, S., « Les discours sur la réforme éducative au Québec : une mise en débat des postures spécifiques des différents acteurs concernés par les savoirs en éducation », dans P. Jonnaert et A. M'Battika (dir.), *Les réformes curriculaires. Regards croisés*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2004, p. 201-227.