

COMMENT AIDER LES ÉLÈVES À DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES?

TABLE RONDE DE PERSONNES-RESSOURCES DANS LE DOMAINE DE L'APPRENTISSAGE

par Jean Archambault et Chantale Richer

La réforme de l'éducation au Québec suscite bon nombre de réactions dans les écoles. Certaines de ces réactions sont de l'ordre du développement professionnel et permettent à plusieurs enseignantes et enseignants de progresser et d'améliorer leur pratique pédagogique. Cependant, d'autres enseignantes et enseignants se disent déstabilisés par le changement; d'autres encore sont désorientés par ce qu'ils entendent. Ils se sentent bombardés d'affirmations ou de propositions contradictoires liées aux modèles d'enseignement à adopter. Ils ne savent plus quelles approches pédagogiques et didactiques adopter pour aider les élèves à développer des compétences.

Il arrive même que l'on considère certaines de ces approches comme étant l'essence même de la réforme et qu'on tente soit de les imposer, soit de se les imposer. Cela ajoute évidemment à la confusion. C'est le cas notamment du travail par projets. On entend, en effet, toutes sortes de commentaires sur l'obligation de travailler par projets et sur les conditions à mettre en place, en classe, pour y arriver.

Nous avons voulu y voir plus clair en interviewant des personnes-ressources dans le domaine de l'apprentissage. Nous leur avons d'abord demandé de réagir à l'énoncé suivant : « La pédagogie par projets est la seule pédagogie qui permette réellement de négocier le virage attendu dans le cadre de la présente réforme. »

Par la suite, nous avons voulu savoir comment aider les élèves à développer les compétences disciplinaires et transversales contenues dans le Programme de formation de l'école québécoise.

Les personnes-ressources ont répondu franchement : « Pas question d'approche unique. Il faut recon-

naître la complexité du changement et prendre le temps de le mettre en place. Il faut assurer l'accompagnement du personnel enseignant. » Elles ont aussi mis de l'avant des idées et des solutions qui honorent l'intelligence professionnelle des enseignantes et des enseignants.

UN CONSENSUS DE DÉPART : PAS D'APPROCHE UNIQUE

D'entrée de jeu, les personnes-ressources se sont mises d'accord. Pour elles, aucune approche ne peut, à elle seule, permettre de négocier le virage attendu au regard de la réforme de l'éducation. Il en va de même pour ce qui est d'aider les élèves à développer des compétences : une seule approche ne peut y parvenir. Voici leurs commentaires.

Richard Palascio fait remarquer que la terminologie entourant le projet est plus ou moins claire et qu'on aurait intérêt à mieux définir la nature de notre propos. S'agit-il de pédagogie de (du? par?) projets, d'approche par projets, de travail en projets, de fonctionnement en projets? D'ailleurs, il souligne que, dans bien des cas, on ne fait pas de réelle pédagogie par projets, malgré ce qu'on affirme.

Lucie Arpin préfère parler d'apprentissage par projets plutôt que de pédagogie par projets. Bien qu'elle privilégie cette approche parce qu'elle la juge riche, elle insiste pour dire que le projet doit être au service de l'apprentissage. Pour elle, le projet est un moyen que l'enseignant choisit parce qu'il répond aux besoins d'apprentissage de ses élèves. Mais pour pouvoir effectuer ce choix, l'enseignant devra s'être fait une idée claire sur ses convictions et ses représentations pédagogiques. Ses intentions pédagogiques devront aussi être claires. Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant étant de faire apprendre

les élèves, Lucie Arpin croit que le projet peut lui permettre de guider l'apprentissage des élèves en les faisant constamment objectiver. L'intervention pédagogique de l'enseignante ou l'enseignant prend ici tout son sens. C'est d'ailleurs cette intervention, plus que l'approche pédagogique elle-même, qui fait en sorte que les élèves apprennent.

Marie-Françoise Legendre soutient qu'il est dangereux d'associer une seule approche au développement des compétences et qu'il faut se méfier des recettes pédagogiques. Elle souhaite donc que l'on recentre le débat sur les fondements de la réforme, sur les visées de la formation et sur les théories de l'apprentissage. Afin d'éviter les croyances rigides ou les dogmes pédagogiques, il est préférable de revenir aux intentions d'enseignement et d'accorder plus d'importance aux « quoi » et aux « pourquoi » (les visées et les intentions) qu'aux « comment » (les approches pédagogiques). Le problème à résoudre est désormais le suivant : compte tenu du type de formation que l'on veut pour les élèves, quelles sont les situations d'apprentissage les plus susceptibles de favoriser le développement des compétences et l'atteinte des objectifs de formation?

Sylvie Dubé soutient que la réforme québécoise de l'éducation est une véritable révolution qui dépasse les outils et qui touche la « théorie », les représentations de l'apprentissage. La question est maintenant de savoir comment mettre en place les conditions pour que l'enfant apprenne. Jacques Robitaille partage ce point de vue : « Cette réforme est une véritable révolution dans la façon de voir les choses. » Pourtant, souvent habitués à utiliser un outil pédagogique unique (par exemple, le manuel scolaire), plusieurs enseignants réagissent à cette révolution

en réclamant un autre outil unique. Pour Roch Chouinard, il faut éviter de confondre moyens et objectifs. Et c'est justement ce que l'on fait en identifiant la réforme à la pédagogie par projets. L'objectif n'est pas de faire des projets, mais plutôt de faire apprendre. Les projets ne sont que des moyens qui peuvent permettre d'atteindre cet objectif. Selon lui, la recherche dans le domaine de la motivation à apprendre nous a donné nombre d'indications sur les facteurs susceptibles de favoriser le développement des compétences : l'élève qui a un mot à dire sur son cheminement scolaire, qui peut se fixer des buts à long terme, qui peut lier ce qu'il fait à ses intérêts personnels, qui participe aux choix qui le concernent, etc., a plus de chances de réussir. Alors que M. Chouinard reconnaît la difficulté de tenir compte de ces résultats dans la pratique enseignante, il considère comme un défi majeur de trouver comment amener les enseignantes et les enseignants à ne pas confondre moyens et objectifs.

François Lasnier se dit inquiet du fait qu'une seule approche pédagogique soit privilégiée. De son côté, Richard Palascio fait observer que lorsque l'accent est mis sur une seule approche, on en arrive à laisser tomber des approches pédagogiques ou des pistes prometteuses comme le débat scientifique ou philosophique, le travail individuel ou personnel, le cours magistral. Encore ici, ce n'est pas tant l'approche pédagogique que la façon de l'utiliser qui compte. Le débat, le travail personnel ou le cours magistral demeurent des moyens valables, qui ont toujours leur place dans l'enseignement, selon l'intention de l'enseignant et leur pertinence pour favoriser l'apprentissage.

Comme on peut le constater, les opinions des personnes-ressources



Marie-Françoise Legendre, professeure au Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal et consultante auprès de la Direction de la formation générale des jeunes du ministère de l'Éducation



Lucie Arpin, formatrice auprès des enseignants selon une approche réflexive, Ateliers éducatifs ESAI



Jacques Robitaille, conseiller pédagogique, Service des ressources éducatives, Commission scolaire des Patriotes



Roch Chouinard, professeur, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal



Sylvie Dubé, directrice adjointe, Polyvalente Paul-Hubert, Commission scolaire des Phares



François Lasnier, consultant en éducation



Richard Pallascio, professeur, Département de mathématiques, Université du Québec à Montréal

convergent. En matière d'approche pédagogique, la panacée n'existe pas : en premier lieu, parce que ce qui importe, c'est l'apprentissage des élèves et non l'utilisation d'une approche pédagogique en particulier; ensuite, parce que cette réforme n'est pas qu'une réforme de structures, d'outils ou d'approches. C'est une réforme qui touche la façon de voir et de faire l'école. C'est une réforme qui mène à « faire l'école » autrement.

LA COMPLEXITÉ DU CHANGEMENT

Selon Richard Pallascio, il importe que les enseignantes et les enseignants en viennent à préciser clairement leurs intentions pédagogiques et didactiques, et c'est là que réside la difficulté. Devant la complexité du changement, il exhorte les ensei-

gnantes et les enseignants à prendre leur temps pour trouver, pour s'approprier et pour maîtriser les outils, plutôt que de chercher à utiliser un outil unique.

Pour les enseignants, Jacques Robitaille voit la complexité du changement dans le passage d'un rôle de transmetteur d'information à un rôle de guide. Il note aussi une certaine précipitation à entrer dans la réforme, précipitation qui n'a pas lieu d'être.

Roch Chouinard abonde dans le même sens : « Dans cette réforme, on veut provoquer un changement d'attitude. » Or, installer ce changement d'attitude est difficile. Cela suppose une certaine perte de contrôle de la part des enseignantes et des enseignants : ils doivent modifier des pratiques périmées, mais néanmoins confortables. Il faut donc

préciser les finalités et les buts, avoir des objectifs et les distinguer des moyens pédagogiques, et surtout, se donner le temps d'aborder le changement. On doit aussi utiliser des moyens pour changer : des moyens théoriques liés aux finalités et qui permettent de comprendre les pratiques pédagogiques et des moyens pratiques (pratiques pédagogiques et éducationnelles, modèles organisationnels, etc.).

Sylvie Dubé a été à même de constater, sur le terrain, le temps que prenait ce changement. Son travail avec le personnel enseignant a mis en lumière la complexité de l'enseignement et la nécessité de revenir, même après trois années de réflexion et de formation, aux questions de base : Que veut-on pour nos élèves? Comment les motiver? Comment les aider à apprendre? Pour sa part,

Marie-Françoise Legendre reconnaît que la réforme est déstabilisante et que les enseignantes et les enseignants ont absolument besoin d'un accompagnement professionnel pour parvenir à s'approprier le changement. À son avis, cet accompagnement s'inscrit inévitablement dans une perspective de professionnalisation de l'enseignement.

Pour François Lasnier, comme pour l'ensemble des personnes-ressources réunies autour de cette table ronde, les changements qu'induit la réforme sont multiples et complexes. L'implantation de la réforme demande donc du temps et un approfondissement de ses fondements et l'on ne peut faire l'économie ni de l'un, ni de l'autre. Donc, pas d'implantation à la sauvette, et privilégions plutôt la mise en place de conditions qui

permettent d'intégrer le changement, dans un contexte de professionnalisation de l'enseignement.

DES IDÉES ET DES SOLUTIONS PROFESSIONNELLES

Après avoir discuté du travail par projets et avoir conclu qu'aucune approche pédagogique ne pouvait à elle seule servir le développement des compétences, après avoir traité de la complexité du changement, les personnes-ressources ont abordé la question suivante : « Comment aider les élèves à développer les compétences disciplinaires et transversales contenues dans le Programme de formation de l'école québécoise? » Elles ont alors offert des moyens peu usités mais praticables, et elles ont suggéré de voir les choses autrement.

1. DES MOYENS POUR AIDER LES ÉLÈVES À DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES

En premier lieu, rappelons que le Programme de formation, formulé en termes de compétences, n'est pas apparu par magie. Il a été élaboré en réponse au constat d'inadéquation entre « faire l'école comme hier » et répondre aux exigences sociales de demain. En d'autres termes, nos façons de faire, inspirées bien souvent du modèle sur lequel nous avons été nous-mêmes formés, ne peuvent plus répondre aux besoins de formation des élèves actuels, et, par extension, aux exigences sociales futures. C'est en partie ce qu'explique Richard Palascio lorsqu'il dit que la complexité du monde dans lequel l'élève se retrouve nous pousse à organiser notre enseignement autrement.

Passer de la simple mémorisation des connaissances au développement des compétences rend plus complexe le métier d'enseignant. Richard Palascio nous rappelle qu'« enseigner et évaluer des connaissances brutes, on se sent capables de le faire et c'est simple : on l'enseigne, on fait un test et ça se vérifie très bien ». Par contre, le développement des compétences ne procède pas de la même manière, compte tenu de la nature même de la compétence. Prenons par exemple

le développement de la pensée critique : comment pouvons-nous contribuer à son développement? Pour y parvenir, Richard Palascio insiste sur l'importance d'installer une culture dialogique dans la classe, c'est-à-dire une culture où le dialogue entre les élèves et avec l'enseignant est au service du développement de la pensée chez les élèves. La pensée critique se développe difficilement seul dans son coin, à compléter un exercice sans saveur. Il faut placer les élèves en interaction et se servir du dialogue pour permettre la confrontation des idées, laquelle peut engendrer une modification des représentations des élèves et peut assurer, par le fait même, le développement de la pensée. « Et ça, ça fait partie aussi des approches pédagogiques qu'on doit utiliser », suggère Richard Palascio.

Pour apprécier le développement de ce type de compétences, il doit donc y avoir une interaction dialogique dans la classe. Si la meilleure façon d'apprécier le développement de ce type de compétences est que les élèves en parlent eux-mêmes, qu'ils décrivent ce qui se passe dans leur tête, eh bien! « faites jaser vos élèves », nous dit M. Palascio. Cette démarche est l'une de celles qui visent un savoir complexe : le développement d'une pensée métacognitive. L'espace réservé à cet article ne permet pas de décrire les autres conditions qui vont assurer le développement d'une pensée métacognitive. Néanmoins, il faut savoir que, là aussi, l'enseignant doit intervenir puisque ce développement ne se fait pas tout seul. En somme, l'enseignant intervient sur les connaissances brutes, mais également sur les savoirs complexes, précise Richard Palascio.

Toutefois, cette intervention sur les savoirs doit être fonction des élèves à qui l'on s'adresse. Dans ce sens, Roch Chouinard rappelle une des constantes en enseignement, à savoir la relation maître-élève. La centration sur l'élève, et non sur la matière, demeure un principe inaltérable en apprentissage. En d'autres termes, « si la matière est plus importante que l'élève, on a un problème »,

affirme M. Chouinard. Il n'est pas question, ici, que le programme passe avant l'élève; il n'est pas question, ici non plus, que le programme dicte à l'enseignant quoi faire et quand le faire. Si bien que les enseignantes et les enseignants doivent, d'abord et avant tout, se centrer sur les élèves, s'ils veulent les aider à développer des compétences.

Pour Jacques Robitaille, on reconnaît la compétence à trois choses : d'abord, aux questions pertinentes qu'une personne pose; ensuite, aux observations qu'elle fait à l'aide de grilles de lecture, d'analyse; et enfin, aux actions posées. Pour que ces habiletés fondamentales que sont le questionnement et l'observation puissent devenir des ressources au service d'un savoir-agir, donc de la compétence, il importe que les élèves les apprennent. Par conséquent, l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant est primordiale.

Par ailleurs, cette intervention pédagogique ne peut plus se faire comme avant. En effet, il ne s'agit plus de montrer une technique ou de démontrer un savoir pour que les élèves l'appliquent et, qu'ensuite, si le temps le permet, ils dégagent les raisons pour lesquelles ils appliquent ce savoir. Nous ne pouvons plus enseigner en faisant fi de ce que nous savons maintenant de l'apprentissage. En revanche, il ne s'agit pas non plus d'écarter cette façon de faire, mais plutôt de recadrer certaines étapes à l'intérieur de la démarche. C'est ce que veut dire Richard Palascio lorsqu'il parle d'inverser les moments canoniques d'une situation pédagogique. Pour illustrer ce propos d'inversion canonique, prenons l'exemple d'une résolution de problèmes de partage. Les élèves sont placés dans une situation où le recours au partage est nécessaire pour résoudre le problème posé. Une fois que les élèves dégagent la pertinence de partager, de grouper, de diviser, et qu'ils le font, l'enseignante ou l'enseignant profite de cette situation pour introduire le concept de division; on procède alors à la construction de ce savoir dans un contexte où les élèves créent du sens.

En fait, nous dit Richard Palascio : « Mettez les élèves en activité, faites-les rétroagir, parvenez à un savoir codifié, relancez-les sur de nouvelles pistes et faites-leur faire des problèmes d'application, si nécessaire, pour assurer la maîtrise en termes d'efficacité. »

Pour Marie-Françoise Legendre, prendre le temps d'examiner ce que nous faisons déjà et qui contribue à ce développement s'avère essentiel. Il n'est pas question ici de faire table rase de tout ce qui se faisait avant, mais plutôt de reconnaître et de modifier, s'il y a lieu, les situations d'apprentissage qui répondent aux visées de formation. En fin de compte, se centrer sur les élèves plutôt que sur le programme, instaurer une culture d'interaction dialogique dans la classe, apprendre à questionner et à observer pour retirer des informations qui supportent l'évaluation et le développement d'une compétence et, enfin, organiser la classe de manière à ce qu'elle reflète la complexité du monde dans lequel l'élève vit, voilà des façons de contribuer au développement des compétences chez les élèves.

2. VOIR LES CHOSSES AUTREMENT

Tous les participants sont d'accord pour dire qu'il faut apprendre à changer la perspective par laquelle on regarde les choses pour intervenir dans un contexte qui change. Pour Marie-Françoise Legendre, l'habitude de fonctionner selon un certain modèle pédagogique n'aide pas à voir autrement. En effet, certaines choses qui apparaissent comme des contraintes pourraient très bien se transformer en ressources. Prenons pour exemple l'apprentissage coopératif. M^{me} Legendre nous rappelle qu'il est né d'un modèle d'intervention dans un contexte multiculturel, où la diversité des ethnies était vue comme une ressource plutôt que comme une contrainte. À l'instar de l'apprentissage coopératif, la différenciation pédagogique, l'organisation scolaire, le temps, pour ne nommer que celles-là, sont des réalités qui gagneraient à être considérées autrement pour devenir véritablement

des outils au service des solutions aux problèmes rencontrés. Seulement, tout ce travail de recadrage requiert un accompagnement professionnel de qualité.

L'ACCOMPAGNEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS

L'accompagnement des enseignants devient nécessaire pour permettre la mise en place de stratégies, de situations pédagogiques qui viseront à soutenir le développement des compétences des élèves. Mais cet accompagnement, ce travail de construction et de coconstruction ne se fait pas dans n'importe quelles conditions, précise Marie-Françoise Legendre. Elle insiste en disant qu'il ne suffit pas de placer des gens ensemble pour qu'un travail de coconstruction s'effectue. La démarche

doit être rigoureuse, encadrée, alimentée, et ne doit pas faire émerger les solutions avant même que les problèmes se posent. Elle doit être accompagnée, soutenue.

Pour François Lasnier, l'investissement dans la formation des enseignantes et des enseignants est un élément essentiel. Jacques Robitaille considère la recherche-action et le partage de l'information essentiels dans ce processus d'accompagnement. Il rejoint ici les propos de Marie-Françoise Legendre. Celle-ci soutient qu'une bonne collaboration entre le milieu et l'université pourrait faciliter le travail des enseignantes et des enseignants, puisqu'ils n'auront pas nécessairement le temps de tout faire. M^{me} Legendre s'attache à dire qu'il est essentiel d'accompagner le milieu dans la recherche de solutions à des problè-

èmes inédits et ainsi de mettre à contribution les expertises de chacun. Pour Lucie Arpin, l'important est « qu'ensemble, on construit, on trouve, on expérimente et on adapte ».

En somme, l'accompagnement professionnel des enseignantes et des enseignants ne se résume pas à une démarche de découvertes par simple émergence, mais il consiste plutôt en une démarche rigoureuse, systématique et qui s'instrumente au fur et à mesure qu'elle se réalise.

CONCLUSION

Comment aider les élèves à développer des compétences? En rendant explicites ses intentions didactiques et pédagogiques, en différenciant ses approches pédagogiques, en intervenant pour soutenir l'élève et en réajustant ses interventions au

besoin. En étant convaincu de la nécessité de son propre développement professionnel. En s'employant à développer ses compétences professionnelles et en s'assurant d'un accompagnement de qualité. En tentant de voir autrement pour faire autrement. Voilà les conditions qui, selon les personnes-ressources interrogées, permettront de réellement négocier le virage attendu dans le cadre de cette réforme de l'éducation.

M. Jean Archambault est conseiller pédagogique à l'école Bienville de la Commission scolaire de Montréal et M^{me} Chantale Richer est membre de l'équipe professionnelle du Programme de soutien à l'école montréalaise du ministère de l'Éducation du Québec.

PLANIFIER DES SITUATIONS COMPLEXES D'APPRENTISSAGE POUR AIDER DES ÉLÈVES À DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES

par Guy Lusignan

L'une des nombreuses questions qu'un enseignant se pose est certainement : « Est-ce que toutes les activités que je propose aux élèves les aident à développer des compétences? » Il y a un danger à formuler la question de cette façon puisque, selon la conception de l'apprentissage à laquelle un enseignant adhère, on peut s'attendre à des réponses fort différentes. Aussi peut-être, faudrait-il formuler la question en établissant directement un lien avec le programme d'études : « En tenant compte de la conception de l'apprentissage qui est à la base du Programme de formation de l'école québécoise, quelles sont les situations d'apprentissage qui aident les élèves à développer leurs compétences? » Voilà la question à laquelle deux conseillères en évaluation de la Société GRICS et très engagées dans le soutien au milieu scolaire,

M^{mes} Pierrette Jalbert et Joanne Munn, ont été invitées à répondre lors d'une rencontre qui s'est déroulée le 19 février dernier. Au cours de la discussion, l'aspect évaluation a naturellement été abordé. En effet, il est bien connu depuis plusieurs années que l'évaluation de l'apprentissage est un processus qui permet aux enseignants de recueillir les éléments d'information nécessaires pour aider les élèves à développer des compétences et qu'elle doit être planifiée en même temps que la situation d'apprentissage. Durant la rencontre, on s'est arrêté sur quelques problèmes auxquels doivent faire face des enseignants dans l'évaluation du développement des compétences, sur certaines solutions auxquelles recourent des équipes d'enseignants et, surtout, sur les caractéristiques des situations d'apprentissage qui aident les élèves à développer des compétences.

QUELQUES PROBLÈMES AUXQUELS LE MILIEU DOIT FAIRE FACE

Joanne Munn et Pierrette Jalbert constatent, à l'heure actuelle, deux principaux problèmes à l'égard du développement et de l'évaluation des compétences : les élèves ne sont pas assez souvent confrontés à des situations qui les amènent à développer des compétences et, par conséquent, les enseignants ne peuvent relever suffisamment d'indices ou de traces de l'apprentissage qui leur permettraient de donner une rétroaction qui aide véritablement l'élève à progresser et, s'il y a lieu, à différencier et à ajuster leur enseignement.

Par exemple, Joanne Munn rapporte que, dans plusieurs portfolios, on trouve peu d'informations pertinentes pour se prononcer sur le développement des compétences.

En effet, dans beaucoup de cas, tant par leur nature que par leur nombre, les informations recueillies ne sont pas révélatrices du développement d'une compétence. À titre d'exemple, dans le programme, la compétence *Écrire des textes variés* précise que l'élève doit écrire différents types de textes, comme des textes descriptifs, des contes, des cartes, des lettres, etc. Toutefois, on ne trouve souvent dans le portfolio qu'un ou deux textes et peu ou pas d'information sur la démarche ou les stratégies utilisées par l'élève, ce qui est insuffisant pour qu'un enseignant puisse se prononcer sur le développement de la compétence visée. Les exercices hors contexte qu'on y trouve, souvent en quantité importante, (dictées, accords en genre et en nombre, etc.) permettent seulement de vérifier si l'élève a acquis certaines connaissances. Ce type d'information est