

# Le paradigme d'apprentissage

[http://www.csportneuf.qc.ca/sedprojet/car\\_APresseau.htm](http://www.csportneuf.qc.ca/sedprojet/car_APresseau.htm) 15/05/2007

par **ANNIE PRESSEAU**, professeure à l'UQTR

L'implantation du programme que propose le ministère de l'Éducation du Québec (1999) provoque des réactions diverses de la part des enseignants. Cela n'est pas étonnant dans la mesure où le programme en question véhicule des idées nouvelles, dont certaines ne sont pas bien connues. Parmi les conceptions dominantes du programme, celle d'accorder la priorité à l'apprentissage plutôt qu'à l'enseignement est certes la plus notable. Le présent article expose les grands traits du paradigme d'apprentissage proposé par Tardif avec la collaboration de Presseau (1998), puisque ce paradigme est en relation de cohérence avec certaines des orientations privilégiées dans le Programme de formation de l'école québécoise. À diverses occasions, le paradigme d'apprentissage est comparé à celui de l'enseignement, et ce, afin de faire ressortir clairement ses particularités.



## D'un paradigme à l'autre

Le paradigme d'enseignement vise essentiellement l'acquisition de connaissances, sans se préoccuper d'une part du sens accordé par les élèves à ces dernières, ni, d'autre part, des possibilités qu'ils puissent les réutiliser dans d'autres contextes, que ce soit à l'école ou dans la vie courante. Peu d'intérêt est accordé au bagage de connaissances que possèdent déjà les élèves ; l'important est de faire en sorte que la plupart aient couvert les différents programmes d'études au terme de leur année scolaire.

Parmi les moyens mis en place pour permettre aux élèves l'acquisition des connaissances prescrites, un fort accent est mis sur les tâches qui requièrent des habiletés de mémorisation et qui permettent le développement d'automatismes, comme c'est le cas avec l'apprentissage des jeux d'addition et de soustraction, par exemple. Les exercices répétitifs occupent donc une place de choix à l'intérieur d'une classe qui privilégie le paradigme d'enseignement, et les activités que réalisent les élèves sont celles qu'a choisies l'enseignant afin qu'en juin, la plupart aient « passé à travers » les programmes.



J.-C. Faucher, *Cours d'école* (détail), Musée du Québec

Les recherches récentes dans le domaine de l'apprentissage tendent à démontrer que plusieurs des choix sous-jacents au paradigme d'enseignement ont des conséquences directes et néfastes sur les élèves. Faire fi du bagage de connaissances et de compétences des apprenants, contrôler leurs apprentissages plutôt que leur fournir des occasions d'exercer ce contrôle ainsi qu'axer l'enseignement sur l'acquisition de connaissances fortement décontextualisées et dont l'utilité est peu évidente pour les élèves sont autant de moyens de contribuer à diminuer, voire à faire disparaître leur motivation. Sachant que dès la deuxième année du primaire l'intérêt des élèves diminue considérablement (Tardif, 1992), il apparaît capital de faire en sorte que la motivation des élèves à apprendre soit au cœur des décisions, et ce, dès le début de leur scolarité.

En plus des préoccupations liées à la motivation scolaire des élèves, la qualité et la nature des apprentissages qu'ils réaliseront à l'intérieur du paradigme d'enseignement sont contestables compte tenu des attentes de la société à l'égard des jeunes. Il est dorénavant démontré et accepté dans le milieu de la recherche que la prise en compte des conceptions de l'apprenant est une condition sine qua non pour qu'il y ait apprentissage, que ces conceptions soient exactes ou erronées. Un réel apprentissage de la part des élèves est donc compromis à l'intérieur du paradigme d'enseignement. Les exigences de la société qui prévalent et qui prévaudront, semble-t-il, renforcent aussi l'idée de la nécessité d'accorder une grande importance à la polyvalence des apprentissages et à leur transférabilité (Tardif, 1999). L'intégration des compétences transversales à l'intérieur du curriculum scolaire traduit précisément l'intention de permettre aux élèves d'agir efficacement dans des contextes variés (MEQ, 1999).

En revanche, le paradigme d'apprentissage cherche à permettre aux élèves de répondre à des questions complexes, de créer des liens et de développer des compétences qu'ils pourront transférer à d'autres situations. Étant donné l'importance que revêtent les acquis antérieurs des élèves dans la construction de nouvelles connaissances et dans le développement de nouvelles compétences, ces acquis sont constamment mis à contribution afin d'être raffinés, complexifiés, mais parfois aussi déconstruits.

La réalisation de projets, de recherches et la résolution de problèmes qui interpellent directement les élèves sont parmi les activités de classe les plus valorisées et les plus susceptibles de permettre le développement de compétences ; les élèves donnent du sens à leurs apprentissages. Bien que l'automatisation des connaissances ne fasse pas partie de ses préoccupations centrales, le paradigme d'apprentissage reconnaît sa nécessité dans certaines circonstances, et c'est pourquoi il ne la rejette pas en bloc. Toutefois, les exercices répétitifs n'ont leur place à l'intérieur du paradigme d'apprentissage qu'à la condition d'être commandés par une tâche complexe et signifiante pour les élèves. C'est ainsi que la pertinence des exercices est négociée. La logique qui prévaut n'est plus celle des disciplines mais plutôt celle des compétences. Ces dernières peuvent ainsi fréquemment impliquer la mobilisation de ressources qui proviennent de plusieurs disciplines, qui les transcendent ou qui les lient. Tel est le cas, notamment, des compétences d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social et de l'ordre de la communication dont il est fait mention dans le programme.

### Le rôle de l'élève et celui de l'enseignant ou de l'enseignante

Parmi les rares consensus relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage, celui qui insiste sur le rôle de l'activité dans l'apprentissage est certes l'un des plus importants. Conséquemment, les rôles dévolus aux élèves dans le cadre du paradigme d'enseignement se situent nettement aux antipodes de ce que les recherches qui étudient le processus d'apprentissage mettent clairement en évidence. Dans le paradigme d'apprentissage, les élèves sont des constructeurs actifs de leur savoir et, pour ce faire, ils recourent régulièrement à la coopération entre pairs. Ils transigent avec des tâches fortement contextualisées : ils résolvent des problèmes, réalisent des projets et effectuent des recherches en exploitant les ressources qui leur sont offertes dans l'environnement, que celles-ci soient technologiques, matérielles ou humaines.



L'enseignant, qui fait partie des ressources auxquelles les élèves peuvent se référer, occupe néanmoins une place importante dans le processus d'apprentissage engagé par les élèves. Il est un créateur d'environnements pédagogiques riches. En les plaçant en situation de déséquilibre cognitif, l'enseignant contribue à les rendre conscients des limites de leur bagage actuel de connaissances et de compétences et de la nécessité d'amorcer un processus de recherche de nouvelles réponses. Il fournit un soutien adapté ; au départ très présent - notamment pour assumer un rôle de modèle qui rend explicite sa pensée - il est ensuite amené à jouer un rôle de plus en plus secondaire au fur et à mesure que le degré de compétence des élèves s'accroît. Soucieux de contribuer à la réutilisation des connaissances et des compétences des élèves, il veille, avec ces derniers, à introduire à l'intérieur même de la dynamique d'apprentissage des moments qui leur permettront de prendre conscience des apprentissages réalisés ainsi que de réutiliser leurs connaissances et leurs compétences.

Comme le précise à juste titre Velz, « les victimes de la sclérose scolaire sont les enfants et les jeunes. Ce sont eux qui souffrent le plus de l'école malade des échecs et qui souhaitent le plus le changement. » La rupture qu'impose le paradigme d'apprentissage par rapport au paradigme d'enseignement est radicale ; un changement dans la continuité - qui provoquerait sans doute moins de remous au sein de la communauté enseignante - s'avère donc inconcevable. Les difficultés inhérentes à un changement de cette ampleur sont réelles ; elles méritent d'être prises en considération et soulèvent la nécessité qu'un soutien accru soit fourni aux enseignants, notamment sur le plan même de l'organisation scolaire. Par ailleurs, il ne faudrait pas perdre de vue que l'un des enjeux centraux de la réforme concerne la démocratisation de l'apprentissage et que, somme toute, ce sont les élèves qui en bénéficieront.

---

### Références

- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Éditions Logiques.  
Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Éditions Logiques.  
Tardif, J. avec la collaboration de Presseau, A (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?* Paris : Éditions sociales françaises.  
Velz, E. (1999). *Démocratiser pour réussir*. Paris : De Boeck Université.