

Revue
internationale
d'éducation de Sèvres

Revue internationale d'éducation de Sèvres

29 | avril 2002

L'élève aujourd'hui : façons d'apprendre

L'élève : sujet cognitif ou sujet connaissant ?

Perspectives de la réforme scolaire au Québec

*Cognitive versus knowledge-based approaches to learning: a priority for
Quebec's education reform*

*El alumno : ¿sujeto cognitivo o sujeto que sabe ? Perspectivas de la reforma
escolar en el Quebec*

Noëlle Sorin



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/1880>

DOI : 10.4000/ries.1880

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2002

Pagination : 85-90

ISBN : 2-84520-553-8

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Noëlle Sorin, « L'élève : sujet cognitif ou sujet connaissant ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 29 | avril 2002, mis en ligne le 24 novembre 2011, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/1880> ; DOI : 10.4000/ries.1880

L'élève : sujet cognitif ou sujet connaissant ?

Perspectives de la réforme scolaire au Québec

Noëlle Sorin

Le mouvement général en éducation, entériné par la réforme scolaire actuelle qui secoue le Québec, tente de substituer la construction des compétences à la transmission des savoirs. La conception de l'apprentissage qui sous-tend ce mouvement souscrit aux perspectives cognitives et socioconstructivistes. Dans cette optique, l'apprentissage exige de la part de l'élève une démarche d'appropriation personnelle mettant à contribution ses ressources cognitives et affectives influencées par l'environnement culturel et les interactions sociales favorisées par l'enseignant. Les compétences à construire supposent que l'élève développe un degré élevé de conscience et d'autonomie dans son processus d'apprentissage. Les interventions pédagogiques privilégiées sont celles qui l'inciteront à jouer un rôle actif dans sa formation, qui contribueront à le responsabiliser vis-à-vis de ses apprentissages et qui faciliteront le transfert des acquis à la sphère scolaire mais aussi familiale et sociale. On le constate, l'autonomie de l'élève est au cœur de la réforme de l'éducation.

85

L'APPRENTISSAGE : ACQUISITION D'UN RÉPERTOIRE DE CONNAISSANCES ET DE STRATÉGIES

Dans cette quête d'autonomie, la perspective cognitiviste met l'accent sur l'enseignement stratégique. En effet, une des caractéristiques fondamentales de l'apprentissage en psychologie cognitive est « l'acquisition d'un répertoire de connaissances et de stratégies cognitives et métacognitives » (Tardif, 1992, p. 25). D'une part, les stratégies, et Tardif (1992, p. 43) le confirme, sont des connaissances, de type dynamique, qui amènent l'élève à « agir sur son environnement, [à] utiliser les informations qu'il acquiert ». L'école se doit donc de « développer chez l'élève des stratégies qui vont lui permettre d'interagir de façon significative avec le réel qui lui est présenté en classe ainsi qu'avec le réel qu'il rencontre en dehors de la classe ». De façon plus explicite encore, en psychologie cognitive, « toute connaissance théorique doit être associée à des stratégies qui en permettent le traitement et la réutilisation fonctionnelle ». D'autre part, les stratégies métacognitives participent de cet apprentissage, amenant l'élève à l'évaluation qualitative de ses interactions avec la réalité et de

la pertinence de ses choix. Cette réflexion sur sa propre démarche d'apprentissage contribue à la qualité de ses acquis et à leur réinvestissement.

Outre l'acquisition de connaissances organisées, l'apprentissage conduit donc l'élève à développer un ensemble de stratégies cognitives et métacognitives l'aidant à poser les actions qu'il faut dans la réalisation de diverses tâches. Toutefois, pour qu'il y ait véritablement apprentissage de stratégies efficaces et économiques d'un point de vue cognitif, celles-ci doivent être enseignées de façon explicite, allant de la modélisation¹ aux pratiques autonomes en passant par les pratiques guidées, l'intention étant de mener l'élève vers une plus grande autonomie.

LA PRÉDOMINANCE D'UNE APPROCHE PSYCHOCOGNITIVE EN ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Comme dans d'autres disciplines, les sciences cognitives prévalent donc actuellement en enseignement du français – le domaine du français, langue d'enseignement², n'en est ici qu'une illustration : l'élève y développe des compétences langagières notamment en apprenant à utiliser des stratégies cognitives et métacognitives en lien avec les étapes du processus de lecture, d'écriture ou de communication orale. En effet, ces dernières décennies, on remarque un essor de la recherche, notamment en lecture et en écriture, et l'émergence de plusieurs théories de la lecture et de l'écriture dont celles issues des approches psychocognitives et psycholinguistiques. Ainsi, les recherches de Irwin (1986) sur la compréhension en lecture ont inspiré nombre de chercheurs ; les travaux de Hayes et Flower (1980) et de Bereiter et Scardamalia (1987) sur les étapes du processus d'écriture (planification, rédaction, révision) sont fondateurs de tout un courant de recherches. Ceci a servi de levier à l'élaboration d'une véritable didactique, soit en lecture, soit en écriture – plus timidement en communication orale – et initié de nouvelles pratiques. Les différents programmes de français, tant au primaire qu'au secondaire, se sont renouvelés dans le même sens au Québec. Déjà, le programme québécois de français destiné au secondaire³ (MEQ, 1995) abordait les compétences langagières, soit lire, écrire et communiquer oralement en termes de capacités, voire de stratégies à développer. Celles-ci sont précisées dans les contenus d'apprentissage articulés selon les étapes du processus relevant de chacune des compétences. Par exemple, en lecture, nous

86

1. La démarche de modélisation, pour l'enseignant, consiste à verbaliser la démarche cognitive nécessaire à la réalisation adéquate de la tâche exigée.

2. Pour des raisons politiques, dans le nouveau curriculum, l'expression « langue d'enseignement » a été privilégiée à « langue première ». Nous ne discuterons pas ici de la portée réductrice de ce choix.

3. Dans la foulée des états généraux sur l'éducation et du rapport Inchauspé (MEQ, 1997), on procède actuellement à la refonte du curriculum d'études pour l'ordre du secondaire en cohérence avec le *Programme de formation de l'école québécoise* (2001).

avons : « planifier sa lecture du texte, construire le sens du texte, reconstituer l'organisation du texte, discerner le point de vue adopté dans le texte, réagir au texte et évaluer sa démarche de lecture du texte », et ce, pour tout type de texte, qu'il soit narratif, descriptif, explicatif ou argumentatif.

À l'instar du programme du secondaire de 1995, dans le nouveau curriculum d'études destiné à l'ordre du primaire, le programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001), trois des quatre compétences⁴ liées au français, langue d'enseignement, soit lire et écrire des textes variés et communiquer oralement, sont articulées selon les étapes du processus cognitif correspondant. Pour chaque processus, les étapes sont associées à des stratégies comme autant de savoirs essentiels. Ainsi, au chapitre de l'écriture, l'élève va apprendre des stratégies de planification, de mise en texte, de révision, de correction et d'évaluation de sa démarche. Les stratégies de communication orale, quant à elles, se répartissent en stratégies d'exploration, de partage, d'écoute et d'évaluation. Outre les stratégies, les savoirs essentiels incluent des connaissances proprement linguistiques, liées au texte ou à la phrase. Les savoirs essentiels « constituent un répertoire de ressources indispensables au développement et à l'exercice de la compétence » (MEQ, 2001, p. 9).

Dorénavant, l'enseignement/apprentissage en classe de français concerne non seulement le produit final (en lecture, la compréhension du texte ; en écriture ou à l'oral, le texte ou le discours achevé) mais aussi tout le travail en amont et les actions qu'exécute l'élève avant et pendant qu'il lit, écrit ou communique oralement ainsi que le travail en aval, soit l'objectivation de la lecture, de l'écriture ou de la communication. Les contenus à enseigner se traduisent principalement en opérations cognitives qui deviennent dès lors objets d'apprentissage. L'élève doit les apprendre et les maîtriser pour pouvoir les appliquer en situation dans différents contextes.

D'UNE LOGIQUE D'ENSEIGNEMENT À UNE LOGIQUE D'APPRENTISSAGE

Dans les nouveaux curricula, l'apprentissage porte donc sur le développement de compétences. Dans ce passage obligé de la transmission des savoirs à la construction des compétences, une « logique d'apprentissage » se substitue tranquillement à une « logique d'enseignement », comme le soulève Boillot (1999, p. 52) : « Par "logique d'enseignement", on entend en fait un ordre magistral d'exposition du savoir tel que l'élève n'aurait pas à le construire et à se l'approprier. La "logique" opposée, celle de l'apprentissage, correspond au point de vue constructiviste qui est celui de la pédagogie moderne. Le savoir qui a un sens est le savoir que l'on construit ou que l'on pratique et sur ces deux points la

4. Une quatrième compétence a été ajoutée aux trois compétences traditionnellement de base, soit « apprécier des œuvres littéraires ».

pédagogie oppose à l'enseignement la revendication du sens que celui-ci aurait négligé. Se trouvent donc opposés un enseignement "abstrait" et une pratique du savoir où il s'agit de le faire construire, le maître déterminant les activités par lesquelles il peut l'être sur les indications du pédagogue ».

Toutefois, malgré la volonté d'aider l'élève à donner du sens à ses apprentissages en les reliant notamment de manière explicite à des contextes d'utilisation variés et signifiants, le sens est considéré comme extérieur au savoir : on le lie à l'utilité des apprentissages et à la motivation que celle-ci engendre. Sans nécessairement revenir à un enseignement magistral, donc à une pure transmission des savoirs, le développement des compétences ne doit pas nuire à « la constitution d'un rapport de sens au savoir, c'est-à-dire un rapport dans lequel l'élève a un intérêt pour le savoir en lui-même » (p. 53). Il est de première importance de faire « trouver un sens et une valeur intrinsèques à l'acquisition des connaissances » (p. 53). On affirme et on réaffirme que l'élève est au cœur du système éducatif, mais de quel élève s'agit-il ? L'apprentissage, nous l'avons vu, consistant pour l'essentiel à faire prendre conscience à l'élève des opérations cognitives qu'il réalise dans une tâche donnée en fait essentiellement un sujet cognitif, l'éloignant du sujet connaissant qu'il pourrait devenir si l'apprentissage était plutôt envisagé dans « un rapport réfléchi aux savoirs où se construit un rapport de sens » (p. 62). En effet, l'enseignement organisé des savoirs disciplinaires « ayant une valeur indépendamment des impératifs de la pratique, en cultivant l'enfant puis l'adolescent, lui permet de "lire" le monde, de structurer le rapport qu'il a à lui, de le libérer des contraintes de la production, et de former les capacités critiques indispensables à l'individu démocratique » (p. 53).

Ainsi, pour illustrer cette instrumentalisation des savoirs (Legros, 1998) à laquelle nous assistons actuellement, reprenons l'exemple de la compétence à écrire, autant à l'ordre du primaire que du secondaire. Certes, les élèves sont progressivement préparés à recourir aux stratégies d'écriture. Une des stratégies importantes est notamment d'organiser son texte selon la structure propre au type auquel il appartient. Ainsi, le texte narratif – récit, conte, légende, etc. – a une structure typique, le schéma quinaire. Les élèves en connaissent les étapes et les suivent scrupuleusement. Aussi leurs textes narratifs sont-ils de mieux en mieux construits, en plus de respecter des stratégies de révision ou de correction appliquant les règles syntaxiques et grammaticales de base ou une certaine cohérence travaillée en classe (Gromer, 1996). Toutefois, dans le respect des normes textuelles, le formalisme, voire une certaine dérive techniciste prévalent sur la dimension esthétique et symbolique des textes de fiction produits par les élèves (Tauveron, 1996). Leurs textes tendent vers une standardisation qui rassure peut-être les enseignants et facilite l'évaluation, mais qui s'éloigne de l'originalité propre à une certaine création littéraire.

Si aujourd'hui la didactique de l'écriture propose de nombreux repères opératoires utiles aux enseignants et si l'écrit fondé sur les typologies et l'orga-

nisation formelle des textes (par exemple, de type narratif ou de type descriptif) semble de mieux en mieux maîtrisé, il n'en reste pas moins que l'écrit dit « littéraire » de l'élève (à travers le récit de fiction par exemple) est traité comme n'importe quel autre écrit et que l'écriture littéraire comme mode particulier d'écriture, comme mode d'appropriation esthétique est souvent laissée pour compte.

La même constatation peut être avancée pour la compétence à lire. Les pratiques scolaires amènent par exemple l'élève à établir le schéma quinaire d'une œuvre ou à en rechercher les champs lexicaux l'éloignant de la démarche interprétative propre à toute lecture littéraire. Dès lors, le texte littéraire se banalise, se normalise, devenant un texte qu'on travaille comme les autres.



Si l'approche par compétences mise sur une véritable éducation de l'élève à l'autonomie en lui apprenant à apprendre, en le dotant d'outils cognitifs (stratégies et autres opérations) et de démarches méthodologiques transférables à sa vie personnelle, puis professionnelle, si d'un point de vue constructiviste, le savoir qui a un sens est le savoir construit ou mis en pratique par l'élève, il n'en demeure pas moins que cette formation voit l'élève comme sujet cognitif, mais en fait-elle pour autant un sujet connaissant ? Ceci pose la question de la relation de l'élève aux savoirs. En effet, les savoirs disciplinaires sont devenus secondaires, la logique d'enseignement cédant le pas à la logique d'apprentissage. Pourtant, les disciplines participent également de l'éducation à l'autonomie trouvant leur sens dans la culture. On sous-estime la lecture qu'elles offrent du monde et la possibilité de se structurer par rapport à lui, on oublie leur apport au sens de la vie. Le sens des apprentissages pour l'élève ne se résout donc pas à leur application pragmatique, à leur efficacité, à leur signifiante ; l'acquisition de savoirs disciplinaires doit également être valorisée et faire sens chez l'élève, les deux logiques s'interpellant dans des rapports de sens au savoir complémentaires. La visée culturelle de l'école est dès lors primordiale.

BIBLIOGRAPHIE

BEREITER C. et SCARDAMALIA M. (1987) : *The psychology of written composition*. Hillsdale. Lawrence Erlbaum Ass.

BOILLOT H. (1999) : « La "démocratisation" : simulacre de démocratie », dans *Comment enseigner ? Les dilemmes de la culture et de la pédagogie*, sous la dir. de Joëlle Plantier. Paris. L'Harmattan, coll. « Logiques sociales », p. 47-81.

GROMER B. (1996) : « Le texte de l'enfant et l'écrit littéraire », *Repères*, n° 13, p. 147-163.

HAYES J. R et Flower L.S. (1980) : « Identifying the organisation of writing processes » in *Cognitive processes in writing*, dir. L.W. Gregg et E.R. Steinberg. Hillsdale. Lawrence Erlbaum Ass.

IRWIN J.W. (1986) : *Teaching reading comprehension processes*. Englewood Cliffs, NJ. Prentice-Hall, Inc.

LEGROS G. (1998) : « Savoirs et valeurs : quelles questions pour quels débats ? », DFLM. *Lettre de l'Association*, p.4-8.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (1997) : *Réaffirmer l'école*. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, dit Rapport Inchauspé. Québec. Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ), (2001) : *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec. Direction de la formation générale des jeunes.

TARDIF, J. (1992) : *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal. Les Éditions Logiques.

TAUVERON C. (1996) : « Des “pratiques d'évaluation” aux “pratiques de révisions” : quelle place pour l'écriture littéraire ? », *Repères*, n° 13, p. 191-210.