

« ON VA À L'ÉCOLE POUR ACQUÉRIR UN POUVOIR DE COMPRÉHENSION ET D'ACTION. »

Entrevue avec Jacques Tardif

propos recueillis par Luce Brossard

Professeur à l'Université de Sherbrooke et auteur d'un ouvrage sur l'enseignement stratégique qui est devenu une référence incontournable dans le monde de l'enseignement, Jacques Tardif, en collaboration avec Annie Presseau, a publié récemment chez ESF éditeur, dans la collection Pratiques et enjeux pédagogiques, un ouvrage intitulé *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique?* dont la lecture est tout aussi essentielle pour ceux et celles qui ont la mission de faire apprendre. Nous avons rencontré Jacques Tardif pour l'interroger sur cet ouvrage. Cependant, au moment où il nous a accordé cette entrevue, un autre livre était sous presse. Aussi avons-nous profité de l'occasion pour lui poser quelques questions sur ce livre à venir.

Vie pédagogique — *Le titre de votre ouvrage donne à penser qu'il s'agit d'un livre sur les nouvelles technologies de l'information, mais dans le fond il porte plutôt sur l'apprentissage, n'est-ce pas?*

Jacques Tardif — Essentiellement. La question « Quel cadre pédagogique? » est pour moi la plus importante. Je ne voulais pas écrire un livre sur la quincaillerie ou sur les ressources qui existent, mais bien sur les situations d'apprentissage et les environnements pédagogiques qu'on devrait créer pour intégrer les technologies de la meilleure façon possible. Je crois que les technologies de l'information et de la communication sont incontournables, qu'elles peuvent être très stimulantes et d'un grand soutien pour les élèves ainsi que pour les enseignants. Cependant, si on les intègre sans effectuer des changements importants dans l'apprentissage et dans son rôle de soutien à l'apprentissage, on risque d'arriver à des impasses. Dans quelques années on dira : « Ah, c'est comme la vidéo! », ou comme toutes les autres choses qu'on aura intégrées avant et dont toute trace a disparu. Si l'on ne crée pas des situations d'apprentissage

ou des environnements pédagogiques très axés sur le sens des apprentissages, je douterais même que l'intégration des technologies soit efficace.

Ce serait très facile d'utiliser des environnements technologiques pour faire des pages et des pages d'exercices. L'ordinateur est un instrument patient, il répète sans se lasser. Mais a-t-on vraiment besoin des technologies pour faire ce que l'on fait déjà très bien lorsque l'on veut automatiser des apprentissages chez les élèves? Si l'on utilise les technologies pour ce genre d'apprentissage, j'ai des doutes sur leur efficacité et leur pérennité dans le système scolaire.

V. P. — *Le cadre pédagogique que vous proposez nécessite-t-il vraiment l'utilisation des nouvelles technologies?*

J. T. — Oui et non. Je commence par le non. On peut certainement vivre avec un tel cadre pédagogique sans les technologies. D'ailleurs, il y a des gens qui travaillent déjà avec ce cadre ou avec des parties de ce cadre de cette façon.

Le cadre tire son origine de l'information sur l'apprentissage et sur l'enseignement que nous ont apportée les sciences cognitives. Ce ne sont pas les technologies qui nous ont amenés à porter un nouveau regard sur l'apprentissage. Cependant, l'aspect génial, c'est que ce que l'on sait sur l'apprentissage s'harmonise avec ce que permettent les technologies. J'essaie de faire ressortir dans le livre qu'une triade se forme entre les conclusions des sciences cognitives, les problèmes d'apprentissage à l'école que nous tentons de régler et les technologies en développement qui permettent de faire maintenant des choses impossibles auparavant. Voilà pour le non.

Je dirais oui en grande partie à cause de toute l'information que les technologies peuvent apporter. Elles donnent accès à de l'information qu'on n'aurait jamais les moyens de se procurer autrement. On peut consulter des experts, des banques de données, des bibliothèques, etc. Les « inputs » des technologies



Photo : Denis Garon

contribuent à créer le type d'environnements dont on a besoin pour résoudre des problèmes d'apprentissage auxquels on fait face avec les élèves, notamment celui de la motivation.

J'ai mis l'accent sur l'information à laquelle les technologies donnent accès, mais il faut aussi mentionner les conférences, les sites de discussions dans Internet qui permettent aux enseignants d'explicitier des problèmes qu'ils ont avec les élèves, d'obtenir un certain nombre de réponses, de valider l'efficacité de ces réponses, ce qui peut en aider d'autres. Je ne pense pas qu'on puisse avoir accès à de telles ressources sans les technologies.

V. P. — *On peut donc considérer cet ouvrage comme une proposition d'un nouveau modèle pour l'école?*

J. T. — Effectivement. Il s'inscrit dans la ligne de pensée des gens qui, comme Michel Develay par exemple, cherchent à donner du sens à l'école, aux apprentissages. Dans cette orientation, il entre dans

la suite de l'enseignement stratégique. J'y pousse plus loin cependant les précisions sur les situations d'apprentissage, sur les environnements pédagogiques. Disons tout de suite que j'accorde un sens très large à « environnement pédagogique », alors que j'utilise l'expression « situation d'apprentissage » pour désigner les situations que les enseignants créent constamment pour faire apprendre les élèves.

Ce livre va plus loin que celui sur l'enseignement stratégique, entre autres raisons parce qu'un accent y est mis sur l'évaluation. Plus je réfléchis à l'enseignement et à l'apprentissage et plus j'interviens dans différents milieux, plus je trouve important, dès qu'on parle de changement pédagogique, d'aborder tout de suite l'évaluation, parce qu'on se piège finalement avec l'évaluation. Alors, dans cet ouvrage, j'ai voulu pousser plus loin la réflexion sur l'évaluation pour faire un lien entre les situations d'apprentissage que les enseignants font vivre aux élèves et la façon dont ils

pourraient évaluer leur développement et leur évolution.

V. P. — *Tout au long de l'ouvrage, vous opposez paradigme de l'enseignement et paradigme de l'apprentissage. Or, le rôle attribué à l'enseignant dans le paradigme de l'apprentissage me paraît assez éloigné de ce que l'on connaît de la pratique actuelle. Peut-on, d'un coup, passer d'un paradigme à l'autre ?*

J. T. — Le mot « rupture » qui est dans le titre du premier chapitre peut paraître fort, mais pour moi, il s'agit vraiment de cela. Il ne s'agit pas d'un passage en douceur, facile à faire. J'ai l'impression que l'on prend un zoom dirigé sur un point et qu'on le tourne de 180 degrés ; on fait alors une lecture différente des événements.

Dans le livre qui est sous presse actuellement, je soutiens l'idée que l'école n'est pas faite pour les élèves mais plutôt pour les enseignants. Le partage du temps et des objectifs est déterminé en fonction d'eux. C'est important, il est vrai, qu'ils puissent bien diriger l'enseignement et l'apprentissage pour les élèves, mais il faut dire que, dans nos écoles, nous avons privilégié la constance du temps. Un enseignant enseigne tant d'heures ou tant de minutes par semaine, quel que soit le groupe d'élèves. Il se préoccupe, bien sûr, de la constance de l'apprentissage mais ce n'est pas sa priorité. Certains affirment que, dans le paradigme de l'enseignement, on trouve la constance du temps et la variation de l'apprentissage, alors que dans le paradigme de l'apprentissage, c'est l'inverse. Comme c'est la constance de l'apprentissage qui compte, on est prêt à passer plus de temps si c'est nécessaire et moins à certaines occasions. Bref, c'est le temps qui varie.

Cela dit, est-ce que l'organisation de l'école, ou pour parler comme Philippe Perrenoud, l'organisation du travail dans l'école, permet de faire varier le temps ? Pas vraiment, je crois, et pour le faire il faudrait des changements importants qui sont, selon moi, de l'ordre d'une rupture complète. Cela revient, en fait, à se demander s'il est plus important de couvrir son programme ou de faire en sorte que les apprentissages que les élèves effectuent soient significatifs, stables, transférables et réutilisables.

C'est une gigantesque question parce que, sur le plan éthique, l'en-

seignant doit voir tout son programme, mais également créer des conditions pour que les élèves apprennent. Il faut peut-être gagner du temps à certains endroits pour en consacrer plus à d'autres. Dans le paradigme de l'enseignement, on n'est pas habitué à faire ce genre de négociation ; on suit plutôt une séquence planifiée dans la logique d'une discipline et non dans la logique de l'apprentissage des élèves.

V. P. — *Comment voyez-vous les programmes d'études dans le modèle que vous proposez ?*

Cela nous aiderait énormément si les programmes étaient définis par compétences. Il faut toutefois préciser le sens du mot compétence. Dans certains milieux, on lui donne un sens très réducteur. Moi j'aime bien la définition de Philippe Perrenoud dans son livre *Construire des compétences dès l'école*. Il précise clairement que les connaissances sont mobilisées à l'intérieur des compétences. Essentiellement, une compétence est un savoir-faire complexe qui exige que l'on ait recours à des connaissances. En fait, une compétence repose sur des connaissances.

Il y a des objectifs de l'ordre de la compétence dans les programmes, mais quand on les analyse, on constate que certaines compétences ne sont pas très mobilisatrices de connaissances.

Donc, des programmes définis par compétences seraient utiles, mais il faudrait aussi que les enseignants sachent que telle compétence, telle autre et telle autre mobilisent des connaissances différentes, de sorte que dans les situations d'apprentissage ils puissent faire référence aux connaissances qui sous-tendent la compétence qu'ils veulent faire acquérir aux élèves. D'une certaine façon, les enseignants sont convaincus que ce qu'on avance ici est vrai, mais cela demeure un discours théorique pour eux parce que, dans l'action, ils ne voient pas vraiment comment, pédagogiquement, ils pourraient agir là dessus. La modalité d'action qu'ils ont le mieux retenue est celle qu'ils ont connue lorsqu'ils étaient eux-mêmes aux études : on enseigne un peu de théorie pour donner des bases aux élèves ; ce n'est pas grave si cette théorie ne porte que sur des connaissances ; un jour, on la réutilisera pour développer des compétences. Or, ce jour-là est loin pour certains élèves et, pour la majorité

d'entre-eux, les connaissances ne sont pas associées dans leur mémoire à des compétences particulières. À une orientation forte vers les compétences, il faudrait ajouter une aide aux enseignants pour qu'ils perçoivent que cette orientation vers les compétences oblige le recours à des connaissances. Il faut cependant constater que certaines approches ont conduit les élèves dans des culs-de-sac parce que, dans une très forte contextualisation des apprentissages, on a oublié de sortir les connaissances de leur contexte, de les regarder après coup pour les réintroduire dans un contexte de compétences.

Je pense aussi que, parce qu'elle exige des évaluations fréquentes, la division des années en étapes oblige, dans une certaine mesure, les enseignants à n'évaluer que les connaissances parce qu'une compétence n'évolue pas rapidement. La compétence d'un élève de deuxième année en lecture, par exemple, ne varie pas beaucoup du mois de septembre au mois de novembre.

Je crois à la force de l'orientation vers les compétences, mais il faut que cela dépasse le discours et que les enseignants voient le changement qu'elle implique. Dans un congrès, j'ai entendu des participants affirmer que, au ministère de l'Éducation, on avait fait une opération copier-coller et qu'on avait remplacé le mot « habileté » par le mot « compétence » dans certains programmes. Si les enseignants ont cette perception, forcément les programmes par compétences ne les amèneront pas à créer les situations d'apprentissage qui conviennent.

V. P. — *Peut-on dire que votre livre arrive à point, alors qu'on s'engage dans une réforme des programmes axée sur les compétences et qu'il devrait aider les enseignants à se faire une bonne idée de la façon d'agir pour faire acquérir des compétences ?*

J. T. — Mon livre peut leur donner des points de repère, des balises. Je rêve qu'il leur donne plus que cela, mais pour être réaliste, je préfère dire : certains points de repère. Parce que je vois maintenant certaines choses que je n'avais pas vues en 1991, lorsque j'ai écrit sur l'enseignement stratégique, j'ai fait ressortir dans ce nouveau livre le fait qu'une forte contextualisation peut noyer les connaissances au point que les élèves ne les voient

jamais. C'est pour cette raison que j'ai insisté sur l'importance de ne pas oublier, dans la complexité nécessaire des environnements pédagogiques, de décontextualiser les connaissances, c'est-à-dire de prendre des moments pour les structurer, les organiser et donner aux élèves des moyens métacognitifs, des stratégies pour les organiser à leur tour.

Je m'écarte un peu de la question posée, mais je trouve important de dire qu'axer l'enseignement sur le sens et travailler sur les compétences ne règlent pas tous les problèmes. Il faut éviter que les connaissances soient noyées dans le contexte de la situation d'apprentissage et permettre aux élèves de réfléchir sur les compétences à partir des connaissances sur lesquelles elles reposent. En même temps que je répondais à la question précédente en disant que les compétences nous sauveront la vie, probablement, je dis qu'elles pourraient également nous perdre si l'on ne fait que créer des situations qui ont beaucoup de sens, sans permettre aux élèves de voir ce qui soutient leurs actions.

V. P. — *Vous préconisez la complexité avant tout. Il faut mettre les élèves dans des situations complexes, leur proposer des tâches complexes. Concrètement, à quoi ressemble une situation et une tâche complexes ?*

J. T. — Dans une école dont je parle dans mon livre, les enseignantes travaillent à trois grands projets par année, un pour chaque étape ; ces projets mobilisent toutes les disciplines. Par exemple, en 5^e année, les élèves avaient décidé de faire un guide touristique pour le Canada, dans lequel ils allaient fournir une information historique, géographique, géologique, culturelle, linguistique, économique, etc. Les enseignantes créent donc pour trois mois un environnement pédagogique dont les finalités sont claires, puisqu'on va faire une présentation publique du guide en question. L'environnement amène la complexité parce qu'une fois qu'on a décidé de produire un guide, on ne sait pas trop comment on va procéder. Les élèves décident avec l'enseignante des productions à réaliser, des documents à consulter, du partage du travail dans les groupes de coopération. De plus, les élèves travaillent sur des sujets complexes. En histoire, par exemple, il leur a



Photo : Denis Garon

V. P. — *Le soutien qu'on fournit aux élèves dans une situation comme celle que vous décrivez est souvent donné en fonction de l'évaluation...*

J. T. — Dans les pratiques actuelles, oui. Bon nombre d'écrits sur l'évaluation arrivent à la conclusion qu'elle dirige l'enseignement et même qu'elle dirige l'apprentissage des élèves. Il y a une espèce de triangle évaluation, enseignement, apprentissage des élèves. C'est intéressant de le savoir, mais c'est aussi un peu dramatique de constater que l'évaluation exerce une telle force sur l'apprentissage des uns et sur les modalités d'enseignement des autres. C'est probablement parce que dans notre système, l'évaluation ouvre ou ferme des portes aux élèves.

Pourtant, l'évaluation peut être pleine de vie, pleine de sens. Elle permet de nommer l'évolution d'un élève, de décrire ce qui se produit chez lui en fonction des objectifs visés. On confond toujours évaluer et mesurer. Quand on parle d'évaluation dans le milieu scolaire, on fait plutôt référence à la mesure. On parle de notes. Si l'on différencierait mieux mesure et évaluation, on pourrait mettre l'accent sur ce qui se produit vraiment au cours des mois, mettre en lumière les compétences que les élèves maîtrisent et les zones faibles sur lesquelles il faut encore travailler.

V. P. — *Dans le modèle que vous préconisez, vous proposez de faire une évaluation authentique. C'est totalement différent.*

J. T. — C'est un peu audacieux, en effet. Si l'on va vers l'évaluation authentique, c'est-à-dire l'évaluation enchâssée dans l'apprentissage, il devient étrange de distinguer l'évaluation formative de l'évaluation sommative parce que, dans le fond, on a toujours devant soi les instruments et l'information pour porter un regard évaluatif. On a de l'information sur l'efficacité de notre enseignement, sur ce que les élèves font comme démarche. C'est graduel. On n'est pas obligé d'inventer quelque chose en dehors de l'enseignement qui, à la limite, est artificiel pour les élèves.

Il y a beaucoup de chercheurs et de praticiens qui travaillent dans cette voie aux États-Unis et ailleurs dans le monde. Astolfi le disait aussi. On fait des évaluations, alors qu'on sait bien que les apprentissages ne sont pas terminés. Pourquoi fait-on cela ?

Parce qu'il y a quatre étapes dans l'année et qu'il faut mettre des notes ?

V. P. — *Cela fait partie des éléments de l'organisation scolaire qui ne favorisent pas la mise en place d'un modèle comme celui que vous proposez.*

J. T. — En effet, il faut réagir à ces contraintes avec lesquelles on ne doit pas nécessairement vivre et négocier un certain nombre de changements. J'ai une anecdote à ce sujet. La directrice d'une grosse école primaire avait convaincu les enseignantes que quatre étapes, c'était beaucoup et que cela plaçait les élèves en situation d'évaluation trop fréquente. Les enseignantes étaient d'accord pour qu'elle demande un changement sur cet aspect à la commission scolaire. Le changement a été accepté, mais l'année suivante, les enseignantes étaient déstabilisées parce qu'elles trouvaient qu'elles n'avaient pas d'information assez fréquemment sur l'évolution des élèves.

Cela me dit que nous sommes habitués à des temps d'arrêt, à une mesure que l'on transmet à quelqu'un et puis c'est fini. Dans notre système, nous n'avons pas vraiment le sens de la continuité. C'est entré dans nos mœurs de diviser le temps, de le fractionner, et, selon moi, cela concourt à notre perte. Je ne crois pas qu'on pourra continuer longtemps comme cela, pas dans un environnement où les élèves peuvent avoir accès à de l'information de toutes sortes comme les technologies le permettent actuellement.

V. P. — *Si l'on adopte une évaluation authentique, c'est-à-dire une évaluation qui se fait en même temps que l'apprentissage, la responsabilité de l'évaluation repose entièrement sur les épaules de l'enseignant...*

J. T. — Tout à fait. Dans une évaluation authentique, la pièce maîtresse est constituée de l'information que l'enseignant recueille au fur et à mesure et qu'il traite dans sa compréhension de l'évolution de l'élève. L'enseignant ne peut pas se contenter de parler de l'état des lieux, du point d'arrivée, du produit fini. Il doit savoir d'où est parti l'élève et pouvoir décrire son cheminement. Un bon moyen consiste à demander aux élèves de décrire les changements qui se sont produits dans leurs connaissances et leurs compétences après avoir travaillé tant de jours ensemble. Pour

porter un regard évaluatif et voir l'évolution des élèves, il faut des situations d'apprentissage et d'évaluation riches, mais ce ne sont pas des situations séparées. On ne peut donc pas s'attendre à recevoir des instruments d'évaluation de la commission scolaire ou du Ministère.

V. P. — *Les enseignants seraient sans doute assez inquiets si, du jour au lendemain, ils devaient évaluer de cette façon.*

J. T. — À mon avis, ce serait la révolution. Même si on a la grogne facile à l'égard des personnes de la commission scolaire ou du Ministère qui nous font parvenir des instruments d'évaluation, je crois que dans l'enseignement, on apprécie cela. On a vraiment l'idée que ces instruments permettent d'évaluer quelque chose de précis.

V. P. — *Que c'est sérieux, quoi !*

J. T. — C'est tellement sérieux qu'on prépare les élèves à cela et c'est normal qu'on le fasse. Mais, ce qui m'étonne, c'est qu'une enseignante qui a vécu 180 jours avec un élève et qui estime que cet élève a de bonnes compétences en français puisse remettre en question son jugement si l'évaluation de la fin de l'année donne un résultat insatisfaisant. Elle ne luttera pas pour convaincre quelqu'un que c'est une erreur. Elle pensera plutôt qu'elle s'est trompée et qu'elle a donné trop de chances à l'élève.

Même une des enseignantes du projet dont j'ai parlé plus tôt n'était pas convaincue qu'évaluer les apprentissages des élèves en cours d'apprentissage était suffisant. Pendant deux ans, elle a fait des évaluations séparées pour se rendre compte, finalement, qu'elle obtenait toujours les mêmes résultats dans les deux types d'évaluation. Elle a donc décidé d'arrêter d'agir de la sorte.

Cela illustre le fait que ce ne sont pas les professeurs d'université ou les conseillers pédagogiques qui peuvent convaincre quelqu'un de l'inutilité d'une évaluation séparée. Il faut s'en rendre compte par soi-même. Quand on voit que l'évaluation séparée donne les mêmes résultats que l'évaluation intégrée à l'apprentissage, on finit par croire qu'on pourrait se faire confiance. Dans une certaine mesure, on peut penser que tout ce qu'on a produit comme instruments d'évaluation a contribué à réduire un peu la confiance des enseignants en ce qui concerne leur capacité de bien évaluer.

fallu découvrir les mouvements migratoires dans l'Ouest canadien ou dans les provinces maritimes. Ils ont dû traiter de l'information qui n'était pas adaptée pour des élèves de 5^e année, discuter avec l'enseignante, faire des choix en fonction des programmes d'études. Les tâches complexes débordent de loin les objectifs des programmes, mais en général, elles ne réduisent pas les apprentissages qui sont liés aux objectifs.

Dans un autre milieu, des élèves du secondaire avaient à chercher les différences entre les virus et les bactéries. Cette situation permettait d'aborder la biologie, certes, mais aussi l'histoire parce que les élèves en étudiant les invasions virales et bactériennes, ont pu constater que des populations dans le monde avaient vécu des situations dramatiques, s'interroger sur les conditions hygiéniques, etc.

On peut aussi reconnaître que quand on demande aux élèves de rédiger un texte, on les place dans une tâche dont le degré de complexité est élevé, à moins de leur dire qu'ils doivent écrire un texte argumentatif, qui s'adresse à telle personne, qui tente de la convaincre de telle chose, qui aura 300 mots, qui contiendra trois arguments pour et deux arguments contre. Dans ce cas, le soutien qu'on donne aux élèves avant qu'ils commencent la tâche en réduit de beaucoup la complexité.

V. P. — *Pensez-vous que la formation des enseignants peut, dans un délai assez bref, préparer les enseignants à travailler selon le modèle que vous préconisez ?*

J. T. — Ma première réaction est malheureusement de répondre : « non ». J'aimerais bien dire oui, puisque j'y travaille, mais je dois avouer que le monde universitaire en général, sauf dans le cas de quelques formations professionnelles comme la médecine ou l'ingénierie qui pourraient constituer de bons exemples, est un monde plus morcelé que celui du primaire ou du secondaire. Il y a peu de personnes dans la formation des enseignants qui s'occupent de développer des compétences plus englobantes chez les enseignants. Chacune travaille sur sa planète, ce sont les étudiants qui doivent faire les liens. Heureusement qu'ils ont les stages. Mais là encore, dans le contexte des restrictions budgétaires, les professeurs d'université se départissent de la supervision des stages et la laissent à des personnes qui n'ont pas une vision d'ensemble de la formation des enseignants offerte dans une université donnée.

Tous les documents sur les compétences que le Ministère nous a imposés n'ont pas fait changer les professeurs d'université de paradigme. Ils sont toujours branchés sur celui de l'enseignement.

De plus, s'il y a un lieu où la théorie précède l'action, c'est bien l'université. Dans le courant actuel de la professionnalisation, les écrits font ressortir qu'il est fondamental de réfléchir sur sa pratique, sur son action. Quand les étudiants en formation des enseignants font-ils cela ? Dans les stages les professeurs d'université ne sont pas présents, et quand les étudiants retournent à l'université, les professeurs ne reviennent pas ou peu sur ce qui s'est passé durant les stages. Dans certains programmes, on a mis en place des unités d'intégration à chacune des étapes. Mais est-ce que ces unités d'intégration sont bien assumées par les professeurs de l'université et, lorsqu'elles ne le sont pas, est-ce que cela peut donner les résultats escomptés si les personnes qui les assument ignorent ce qui est favorisé dans les cours ?

V. P. — *Comment se situe le livre qui est sous presse par rapport à celui dont nous parlons ? Y a-t-il un lien entre les deux ?*

J. T. — Il porte sur le transfert des apprentissages. Je voyais que les élèves ne transfèrent pas les connaissances acquises à l'école, que ce qu'ils font à l'école donne naissance à des connaissances inertes qu'ils ne peuvent pas utiliser, alors que si l'on prolongeait un peu leur apprentissage, ils arriveraient à se servir de ces connaissances. Je voulais faire ressortir le fait que l'école met l'accent sur des apprentissages qui ne sont utiles que pour elle-même. On peut alors dire que les élèves ont appris ce qu'on voulait qu'ils apprennent, mais on ne les outille pas autant qu'on le pourrait pour vivre dans la société et s'y intégrer socialement et professionnellement.

On va à l'école pour acquérir un pouvoir de compréhension et d'action. Or, dans le paradigme de l'enseignement, la première préoccupation c'est de couvrir le programme. Mais souvent, en voyant tout le programme, on n'a pas le temps de soutenir le transfert des apprentissages chez les élèves. On a vu tout le programme, mais on sait, dans le fond, que les élèves ont appris quelque chose qu'ils ne pourront pas utiliser. On ne leur donne pas de pouvoir.

Dans le premier chapitre de mon dernier livre, j'ai donc essayé de faire état des conceptions erronées par rapport au transfert des apprentissages, entre autres, celle voulant que le métier d'élève contienne des incitations au transfert et celle selon laquelle l'organisation du travail en milieu scolaire en contient également. Selon moi, ils n'en contiennent pas. Cette affirmation est vraie aussi pour la formation des enseignants. À l'université, on est capable de donner un cours sur les fondements psychologiques de l'apprentissage suivi d'un autre sur la didactique du français, sans faire de lien entre les deux. J'ai voulu démontrer la mécanique du transfert en prenant comme base que ce dernier repose beaucoup sur le raisonnement analogique et sur l'établissement de relations entre différentes situations.

Tout à fait dans la logique du paradigme de l'apprentissage, j'y défends l'idée que si l'on ne va pas vers des cycles d'apprentissage et qu'on garde les divisions actuelles (années, étapes, etc.), ce sera difficile, dans le monde de l'enseignement, d'agir fortement sur le transfert. Pour être réaliste, je dis aussi que même si

l'on ne va pas vers de tels cycles, on peut travailler sur le transfert d'apprentissages, mais on aura besoin de savoir ce qui a été appris dans les autres classes. Il faudra établir une carte des apprentissages qu'on fait à l'école.

V. P. — *Si l'on applique le paradigme de l'apprentissage tel que vous le présentez, est-ce que le problème du transfert se posera quand même ?*

J. T. — Il se posera moins. Cependant, dans le livre *Intégrer les nouvelles technologies de l'information*, même si je défends l'importance de la recontextualisation, je ne démonte pas la mécanique du transfert. Or, une fois qu'on a dit aux enseignants qu'il faut recontextualiser les apprentissages, on n'a pas rendu plus explicite la façon dont cela fonctionne dans la tête d'un élève ni ce qu'il faut faire pour qu'il soit capable de voir qu'entre un contexte et un autre, il y a des choses semblables qui sont exportables. Dans le livre sur le transfert des apprentissages, j'insiste sur cette mécanique. J'en donne quelques exemples pour que la façon dont s'opère le transfert soit très claire. Je crains, cependant, que le chapitre dans lequel sont présentées les composantes qui entrent en jeu dans le transfert ne donne l'impression qu'il s'agit d'une mécanique froide. Il faut aller voir le chapitre suivant où je montre comment cela se passe pour un élève.

V. P. — *Est-ce que le fait de bien voir comment fonctionne le transfert des apprentissages peut amener peu à peu les enseignants à adopter le paradigme de l'apprentissage ?*

J. T. — À mon avis, oui. Il n'y a pas vraiment de suite ordonnée dans ces deux opérations, mais s'il devait y en avoir une, elle irait de la compréhension du transfert vers l'adoption du paradigme de l'apprentissage. En cherchant à agir sur le transfert, on change le centre d'intérêt de place. Dans le fond, les deux aspects auraient pu faire partie du même livre, mais en écrivant *Intégrer les nouvelles technologies de l'information*, je me suis en quelque sorte donné une mission. Je trouvais que cela n'avait pas de sens d'intégrer les nouvelles technologies à la Walt Disney. J'étais un peu déprimé de voir qu'on estime que les technologies permettent d'exploiter la correspondance scolaire. Des praticiens morts depuis

longtemps ont fait de la correspondance scolaire ! C'était plus lent, c'est tout. Ce n'est pas le meilleur exemple d'intégration des technologies. Je me suis donc donné le mandat de présenter un cadre pédagogique qui permettrait d'intégrer de façon plus appropriée les technologies. Je crains cependant qu'en lisant le titre du livre, quelqu'un ne se dise : « Voilà une excellente recette pour intégrer les technologies. » Il faut bien lire la question dans le titre, parce que le livre ne donne aucune recette, il ne fait que compiler la vie de chacun.

Il y a une question importante dont je traite dans les deux livres parce que j'y vois un danger, c'est celle de la montée des didactiques. Je ne nierai jamais l'importance de la compréhension de chaque discipline que les didactiques nous permettent d'avoir. Mais lorsque la logique de la discipline définie par les didacticiens prend la place de la logique de l'élève qui apprend, je vois un très grand danger.

On est actuellement dans une période de « didactisation », comme le dit Michel Develay et il y a danger de perte de sens. Dans l'enseignement des langues, on a même divisé la didactique pour obtenir celle du langage l'oral, du langage écrit et de la lecture. En mathématique, on aura bientôt une didactique de l'algèbre, une de la géométrie, etc. Giordan défend l'idée que les didactiques ont tellement dressé de barrières que, maintenant, les enseignants ne se permettent plus de traverser les frontières des disciplines avec leurs élèves. Si les enseignants ne font plus de transferts, forcément les élèves n'en font pas non plus.

Les psychologues qui travaillent dans le domaine de la formation des enseignants et des enseignantes ont contribué à ce qu'on porte un regard plus général sur l'apprentissage de toutes sortes de choses. Les didacticiens ont fait en sorte qu'on comprenne mieux comment sont organisées les disciplines et qu'on porte un regard particulier sur chacune. Les deux ont quelque chose de complémentaire à apporter.

TARDIE, Jacques, en collaboration avec Annie PRESSEAU. *Intégrer les nouvelles technologies de l'information*, Paris, ESF éditeur, 1998, 122 p. (Collection Pratiques et enjeux pédagogiques).

TARDIE, Jacques. *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Éditions Logiques, 1999, 223 p.