

## *Des changements en surface... ou en profondeur*

**Michel Saint-Onge**

Directeur des études  
Collège Gérald-Godin

Les diverses expériences de réforme en enseignement nous montrent que, réforme après réforme, les attentes des initiateurs sont déçues et les changements effectivement apportés conduisent bien souvent à des faillites éducatives remarquables. Aujourd'hui, le rythme des réformes s'accélère, mais cela n'assure pas de plus grands succès. Il nous faut donc tirer leçon des expériences du passé.

### **L'ÉCHEC DES RÉFORMES**

La première leçon, c'est que les changements qui n'affectent que l'organisation pédagogique n'ont pas d'effet assuré sur la qualité de la formation. Ainsi, l'utilisation d'une discipline plutôt que d'une autre pour exercer un rôle de sélection n'entraîne pas une meilleure formation (discriminer à partir des notes en latin, en français ou en mathématiques n'équivaut pas à une réponse plus adéquate aux exigences de formation du moment). De même, la simple augmentation des exigences dans les programmes de formation existants n'assure pas l'apparition de plus grandes compétences. On constate également que le recours à des technologies, même les plus sophistiquées, pour suppléer à l'enseignement n'apporte pas de meilleurs résultats d'apprentissage. Enfin, le fait d'investir uniquement dans les conditions de travail des enseignantes et des enseignants ne garantit pas le succès des élèves. Comme on le dit parfois, plus à manger fait engraisser mais ne rend pas nécessairement plus agile ou plus habile.

La deuxième leçon qu'on peut tirer, c'est que peu importe l'effort d'amélioration du système, on assiste chaque fois à des controverses considérables et à des conflits importants. Conséquemment, une bonne partie des énergies associées aux mouvements de réforme passe à la résolution des conflits qu'ils entraînent plutôt qu'à la mise en œuvre des réformes elles-mêmes. On constate en effet que les difficultés associées à la mise en œuvre de réformes et l'épuisement professionnel qui les accompagne ne dépendent habituellement pas d'abord de la complexité des tâches à accomplir, mais plutôt des controverses et des conflits qui rendent ces réformes non seulement difficiles mais parfois même impossibles. Ne voit-on pas beau-

coup d'énergie consacrée à l'élaboration de stratégies de « contre réforme » pour s'assurer que les choses ne se feront pas ? Il arrive même qu'avant de connaître et de comprendre la nature des changements proposés, on constate l'apparition de controverses et de conflits.

Il est intéressant de noter ici que la résolution de ces controverses et de ces conflits passe souvent par l'altération du sens initial des changements proposés. Ainsi, le concept très riche d'une évaluation au service de l'apprentissage (appelée évaluation formative) s'est transformé en celui d'une évaluation qui ne compte pas et qui précède celle qui compte, l'évaluation sommative. La récupération scolaire est devenue un congé de mi-session faisant passer le maintien de la bonne forme physique avant le rattrapage des apprentissages manqués. L'intégration des apprentissages est en voie de se transformer en un cours situé à la fin d'un programme de formation et permettant la révision de l'ensemble des cours. L'épreuve synthèse de programme, elle, risque de devenir l'évaluation du cours d'intégration. L'approche par compétences se transforme peu à peu en une simple technique de formulation des objectifs d'un programme.

Cette façon d'aborder les changements fait en sorte qu'on se retrouve en définitive avec de nouvelles règles et de nouvelles procédures qui s'intègrent mal les unes aux autres, dont on ne comprend pas très bien la raison d'être, qui, plus souvent qu'autrement, augmentent la charge de travail des enseignants, et qui, en outre, n'ont aucun impact sur la qualité des apprentissages.

### **UNE AUTRE FAÇON DE VOIR LES CHOSES**

Pour innover, pour changer vraiment, il faut remettre en question la pensée dominante ; il faut provoquer une rupture dans une tradition ; il faut accepter de refaire son architecture des valeurs ; il faut adopter de nouveaux savoirs et de nouvelles manières de faire ; il faut accepter l'ambiguïté associée à l'exploration des nouvelles possibilités offertes par ces changements.

Selon Schön (1996), notre agir serait fondé sur une théorie implicite alors que notre discours s'appuierait sur une théorie plus publique, plus conforme aux conceptions socialement acceptées. Ainsi, toute réforme invitant à un agir différent s'adresserait directement à notre propre théorie de l'action et

la contesterait. Les différences entre les théories de l'action des individus et les théories de l'action des réformateurs seraient donc à l'origine des conflits. Les réformateurs devraient donc prendre le soin de rendre explicite la théorie sur laquelle s'appuient leurs propositions et d'expliquer le sens et la portée de celles-ci avant d'exiger qu'elles soient mises en œuvre.

Aux États-Unis, des collèges qui ont dû vivre, comme ici, non seulement des coupures de ressources mais également une réforme de l'enseignement, ont choisi d'organiser le travail sur de nouvelles bases. C'est ce qu'on a appelé là-bas la *Learning Revolution*. Ces collèges n'ont pas voulu implanter de nouvelles mesures sans en comprendre la signification réelle. Grâce au paradigme de l'apprentissage, maintenant généralement admis, ces collèges ont choisi d'aborder les modifications à leur fonctionnement dans le cadre de la « théorie » qui les justifiait, qui leur donnait un sens. Ce qui les a guidés, ce n'est pas le mirage technologique, c'est l'impératif de se mettre au service de l'apprentissage. Les collèges du *Learning Revolution* ont cru comme Steve Jobs (1996) que « Les problèmes de l'éducation ne sauraient être résolus par la technologie. On peut mettre sur CD-ROM l'ensemble des connaissances. On peut installer un site Internet dans chaque classe. Rien de tout cela n'est fondamentalement mauvais, sauf si cela nous berce de l'illusion que l'on s'attaque ainsi aux maux de l'éducation. »

On peut dire que les véritables réformes en éducation sont le fruit non pas de l'adoption de nouvelles technologies, d'exigences plus grandes ou de nouvelles mesures d'évaluation, mais bien de l'adoption d'abord d'un nouveau paradigme. Or, ce qui semble incohérent, voire impossible avec un paradigme, peut être logique et très simple avec un autre. C'est pourquoi chercher à intégrer les éléments de la réforme actuelle de l'enseignement collégial dans le cadre du paradigme de l'enseignement ne fait qu'ajouter des règles et des procédures ; on reste à la surface des choses. Mais une réforme conduite dans le cadre du paradigme de l'apprentissage peut mener à des changements en profondeur.

Qu'en est-il donc de ce paradigme de l'apprentissage ? La commission internationale de l'UNESCO sur l'éducation pour le vingt et unième siècle soulignait que désormais, l'enseignant sera appelé à « établir une relation nouvelle avec l'apprenant, passer du rôle de "soliste" à celui d'"accompagnateur", devenant non plus tant celui qui dispense les connaissances que celui qui aide ses élèves à trouver, à organiser et à gérer le savoir, en guidant les esprits plutôt qu'en les modelant... ». C'est là une application directe du paradigme d'apprentissage. Celui-ci fait donc passer la fonction d'enseignement de la transmission d'un savoir déjà construit à celle de guide dans la construction du savoir par chacun des étudiants.

## CONCLUSION

Réformer l'éducation ne peut se faire par la simple imposition d'exigences nouvelles, de méthodes nouvelles ou de technologies nouvelles. Les nouvelles pratiques qu'entraîne toute réforme doivent trouver leur sens dans l'adoption d'un nouveau cadre conceptuel qui justifie le changement. Tant aux États-Unis qu'au Québec, le renouveau passe par le paradigme de l'apprentissage qui donne un sens à l'activité professionnelle d'enseignement. Dans ce contexte, l'adoption de nouvelles façons de faire peut certes entraîner sa part d'insécurité, mais celle-ci a toutes les chances de se résorber à moyen terme devant la cohérence des mesures de changement et devant les effets qu'elles auront sur la qualité des apprentissages. ■

## RÉFÉRENCES

- JOBS, S., *Wired*, San Francisco, février 1996.
- SCHÖN, D., *Notes on a Theory-of-action Approach to Evaluation*, Paper presented at a Colloquium at the Harvard Graduate School of Education, Cambridge (Ma), avril, 1996.