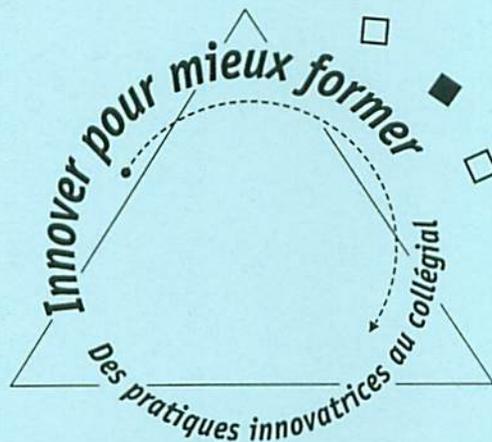


Actes du 17^e colloque de l'AQPC



5C45

**Devrons-nous subir une mutation
pour innover vraiment ?**

Solange DUCHARME
Conseillère pédagogique
Collège de Sherbrooke



Association québécoise
de pédagogie collégiale

DEVRONS-NOUS SUBIR UNE MUTATION POUR INNOVER VRAIMENT ?

Solange DUCHARME, Conseillère pédagogique
Collège de Sherbrooke

Introduction

Sont-ce les futurs enseignants de cégep ? (Diapo d'un martien, petit homme vert) Polyvalents, multiformes, multimédias, champions des technologies de pointe, fruit de mutations qu'auraient induites les réformes successives de l'éducation ? Devrons-nous devenir des êtres différents pour répondre aux nouveaux défis de la formation collégiale ? C'est la question que je vous invite à explorer avec moi. Je n'ai pas la prétention d'apporter une réponse définitive, ni même de réponse tout court à une aussi vaste et hypothétique question. Je serais heureuse de confronter tout simplement nos perceptions sur l'avenir de l'enseignement collégial et des nécessaires mutations qu'il commandera peut-être.

Le phénomène de «mutation», propre au monde biologique, relève plus, bien sûr, de la métaphore que d'une réalité conceptuelle lorsqu'on le transpose au domaine de l'éducation. L'image m'en a été suggérée par le Conseil supérieur de l'éducation qui a mené récemment des travaux sur les pratiques professionnelles des enseignants du collégial et qui publiera bientôt, je crois, un avis sur le sujet. Je me permettrai d'exploiter, tout au long de mon propos, cette notion de mutation et la trame de l'évolution des espèces animales pour illustrer les possibilités et les limites des changements qui peuvent ou qui doivent intervenir dans notre monde collégial. Bien loin de moi, toutefois, l'idée de faire du darwinisme social ou d'interpréter le comportement des personnes qui œuvrent dans nos collèges à la seule lumière de celui des autres êtres qui peuplent notre planète mais, pour l'avoir déjà probablement utilisée vous-mêmes à l'occasion, vous connaissez la puissance de la métaphore pour susciter des images fortes qui soutiennent la compréhension.

Une mutation, c'est un changement, une transformation profonde et durable. Ce que nous cherchons à identifier, ce sont les transformations souhaitables, dans notre cas les nouveaux comportements à adopter. Dans le monde de la biologie, il y a deux voies pour parvenir à se comporter différemment :

- la première : je peux faire autrement, ça m'est possible ;
- la deuxième : pour faire autrement, je dois être autre chose.

faire autrement : il existe dans la nature, pour tout individu, la capacité d'exprimer des comportements différents lorsque les conditions du milieu l'obligent ; c'est que cet individu possède plus de caractéristiques qu'il n'a besoin d'en exprimer à un moment donné ; si le milieu change, il possède en lui les dispositions pour s'adapter. Par exemple, certaines bactéries survivent aussi bien en milieu aérobie ou anaérobie, elles s'adaptent facilement aux conditions d'oxygénation de leur milieu. Bien évidemment, les réserves cachées d'un individu ne sont pas illimitées, il ne pourra certainement pas s'adapter à toutes les situations changeantes de son environnement.

être autre chose : pour s'adapter aux nouvelles conditions du milieu, il faut parfois être autre chose que ce que l'on est, car on ne possède pas les caractéristiques qui permettraient les comportements utiles. Le bagage de base inscrit sur les gènes doit être modifié ; on sera alors ce quelqu'un d'autre toute notre existence, nos caractéristiques seront irrémédiablement transformées, de façon irréversible et en biologie, ce caractère sera transmissible à certaines conditions.

Toute la question est de savoir si pour modifier les comportements exprimés en éducation, il faudra affecter les caractéristiques de base des individus. C'est évidemment la nature des comportements « souhaités » qui déterminera si les individus peuvent s'y adapter facilement ou s'ils doivent muter plus ou moins profondément. On perçoit rapidement la différence des exigences que comportent ces deux options.

Quels sont donc les changements souhaités ?

Afin de se convaincre qu'il est nécessaire de changer nos façons de faire, il convient de préciser les raisons qui militent en faveur de quelque changement que se soit.

Comme le Conseil supérieur de l'éducation et bien d'autres groupes l'ont souventes fois exprimé, les changements souhaités sont ceux qui permettront d'accroître à la fois la qualité de la formation et les taux de réussite scolaire. Malgré tous nos efforts, les cégépiens, même diplômés, se font reprocher la piètre qualité de leur langue, leur inculture, leur malhabilité

chronique à effectuer des opérations mentales complexes sur une base autonome. Ces reproches ont été formulés de tout temps face à la génération en émergence.

Ce n'est pas tant ces lacunes qui justifient une modification dans nos pratiques que la nécessité de dispenser une formation qui soit solide, qui constitue une base qui durera dans le temps, sur laquelle on pourra toujours compter et à laquelle on se référera comme un gage d'assurance de notre capacité à faire les choses et à en apprendre de nouvelles. Cette formation de base est nécessaire aujourd'hui plus qu'hier parce que nous ne pouvons plus tout apprendre, ni même apprendre ce qui était suffisant il n'y a pas si longtemps, peut-être même, ne plus suivre ce qui s'énonce de nouveau.

Le développement d'une base de formation solide se confronte à deux grandes problématiques que nous sommes loin d'avoir réglées et qui sont susceptibles, à mes yeux, de mériter un investissement majeur soit :

- l'utilisation des connaissances, que dans notre jargon pédagogique nous traitons comme :
 - le transfert des connaissances et
 - l'intégration des apprentissages

auquel s'ajoute :

- l'autonomie de la personne, que l'on nomme aussi :
 - la métacognition, le fameux apprendre à apprendre et
 - l'accès accru à l'information.

Ces problématiques sont complexes, la première encore plus que la seconde. Nous y avons déjà investi des efforts et du temps de réflexion, mais c'est parce que nous n'avons pas réussi de façon satisfaisante à faire correctement les choses avec nos moyens habituels que je crois qu'il s'impose de modifier substantiellement nos pratiques et songer à se structurer autrement. Si vous êtes convaincus que les choses ne vont pas si mal que ça et que l'on peut fort bien résoudre nos petits problèmes de formation en ajustant un peu nos façons de faire, je ne crois pas que l'ampleur des changements que je proposerai vous conviendra.

Les pratiques pédagogiques des enseignants

Je postulerais donc, comme d'autres, qu'il y a des changements à implanter et que ces changements porteront en particulier sur les pratiques professionnelles des enseignants puisque l'on peut se permettre de présumer que les pratiques pédagogiques ont une influence directe sur la qualité de la formation et partant sur la réussite.

Nous savons transmettre des connaissances, nous avons développé une panoplie de moyens que nous raffinons régulièrement, mais aucun n'a véritablement démontré sa supériorité pour assurer une appropriation complète de son apprentissage. L'utilisation à long terme des acquis reste la pierre d'achoppement de nos formations scolaires. Pour quelle raison avons-nous si régulièrement failli à la tâche ou nous reprochons-nous avec tant de culpabilité de ne pas avoir suffisamment réussi ? Pour comprendre un peu la dynamique que nous vivons, j'analyserai succinctement les deux problématiques que j'ai identifiées en traitant plus substantiellement dans un premier temps, celle de l'utilisation des connaissances. Ayant précisé de quelle façon je perçois les problèmes de transfert et d'intégration, je tenterai de dégager les impacts qu'ils peuvent avoir sur les pratiques pédagogiques si on tente de surmonter les difficultés qu'ils engendrent. Je ne crois pas que la problématique de l'utilisation des connaissances se pose de la même façon à tous les enseignants de cégep. Je distinguerai donc, à tour de rôle, les défis que doivent relever les enseignants qui œuvrent dans les programmes techniques, puis ceux des programmes préuniversitaires et ensuite de la formation générale. Cette analyse constituera le propos le plus dense de la première partie portant sur les changements dans les pratiques. Je n'aborderai par la suite la deuxième problématique que pour illustrer que nous ne sommes pas uniquement confrontés à un type de problèmes actuellement et que la nécessité de modifier nos façons de faire pourrait s'imposer sur plus d'un plan.

Dans une seconde partie, je spéculerai sur la probabilité que s'implantent les différents changements en identifiant les conditions qui devront apparaître dans notre milieu pour les provoquer et les soutenir.

Traisons donc de la première problématique : l'utilisation des connaissances.

Le transfert des connaissances

On dénonce régulièrement chez les étudiants des difficultés à utiliser ce qu'ils savent ou sont supposés savoir au moment opportun : c'est le problème, dit-on, du transfert des connaissances. S'il y a un problème, c'est que, je crois, nous l'avons créé de toute pièce. La notion de transfert inclut une notion de temps. J'ai appris une chose à un moment, je l'utilise à un autre. Et c'est là que le bat blesse : le temps entre ces deux moments.

Pour utiliser adéquatement une technique ou un appareil pour prodiguer des soins, par exemple des bombones d'oxygène en inhalothérapie, on enseigne la loi des gaz en chimie, les principes de variation des pressions en physique, le maniement des manomètres dans un cours sur l'appareillage, l'utilité de l'appareil dans un cours sur les thérapies et les conditions d'utilisation sécuritaires de ces bombones en stage clinique.

Ce parcours à relais sur une période de trois années n'a rien d'exceptionnel dans la façon de structurer la formation collégiale. En sciences humaines, on étudie les problèmes familiaux en sociologie, mais on enseigne les relations interpersonnelles en psychologie et les principes de communication efficace en formation propre en français.

En sciences de la nature, on s'approprie différentes théories du comportement de la matière en physique, en chimie, en biologie et on les modélise en mathématique sans que l'étudiant s'aperçoive bien souvent que tous lui expliquent un même phénomène de la réalité.

En bout de piste, on reproche à l'étudiant, dans tous ces cas, d'avoir fermé au fur et à mesure les différents tiroirs qu'on lui avait ouverts et pourtant si bien remplis. Et je n'ai même pas soulevé, pour expliquer les difficultés vécues par les étudiants, le problème de l'ordre chronologique du traitement de ces informations qui laisse souvent pantois.

Il me semble que les pratiques que l'on valorise actuellement, soit la mise en commun des plans des différents cours pour une information mutuelle des enseignants et le rappel, même systématique, des connaissances antérieures au début des nouveaux cours, pratiques toutes louables qu'elles soient, ne suffiront pas à surmonter les difficultés vécues.

Ce n'est pas une solution de s'arrimer à la queue leu leu pour favoriser l'usage des connaissances, car si les connaissances n'ont pas été acquises dans un espace signifiant, on ne peut en espérer un usage efficace. Ce qu'il faut, *c'est faire en même temps, au bon moment*.

Cette affirmation est bien lourde de conséquences. Elle implique le décloisonnement de la structuration des cours par unité spécifique disciplinaire : pas six ou sept cours disciplinaires dans un trimestre, mais un trimestre de formation accompagné d'une équipe professorale. Je ne dis pas qu'il ne doive plus y avoir de spécialistes des disciplines ou que ceux-ci doivent nécessairement être tous présents en même temps auprès des étudiants sous la formule de « team teaching », je dis que l'étudiant doit être placé en *situation significative d'apprentissage, large et complète* et que son apprentissage doit être accompagné à chaque étape des diverses ressources disponibles.

La remise en question de l'hégémonie des disciplines pour structurer la formation provoque évidemment des palpitations et présente pour la tradition pédagogique collégiale un bien grand défi.

Avant d'exposer plus avant mes propositions de modifications des pratiques pédagogiques à ce chapitre, j'aborderai l'autre dimension de la problématique de l'utilisation des connaissances qui justifierait des transformations majeures de nos comportements.

L'intégration des apprentissages

Proche parente du concept de transfert, l'intégration des apprentissages, leitmotiv de tous les textes un tant soit peu sérieux sur la formation collégiale, est bien sûr essentielle pour la structuration des connaissances et la maîtrise des habiletés.

Mais où et de quelle façon doit-elle être soutenue ? Vous comprendrez peut-être déjà, que dans ma conception de la formation, la proposition d'intégrer dans les programmes révisés une activité de fin de parcours pour rapatrier d'épars morceaux ne me fait pas frémir d'excitation. Cette activité d'intégration finale ne me paraît nécessaire que parce que l'apprentissage a été fractionné et que son édification progressive n'a pas été assuré.

Tous les phénomènes sociaux ou scientifiques ou professionnels étudiés dans les programmes du collégial sont complexes et le plus souvent multidimensionnels. Nul ne peut étudier la pauvreté, la violence, les échanges nord-sud, les relations entre les personnes, le moindre problème de l'environnement ou la disponibilité d'une nouvelle technologie sans traiter le

sujet sous plusieurs aspects. On ne peut toutefois construire la compréhension de ces phénomènes ou la maîtrise de gestes professionnels en juxtaposant parallèlement les composantes de l'édifice. Si c'est d'une construction progressive dont il s'agit, c'est la présence continue de toutes les disciplines, tout au long du parcours, au fur et à mesure que leur usage est commandé en soutien d'une démarche ou en analyse d'une situation qui s'impose.

Plusieurs enseignants l'expriment présentement à leur façon lorsqu'ils affirment qu'il faudra s'entendre sur la contribution de chacun pour préparer l'étudiant à s'engager, entre autres, dans l'activité d'intégration.

L'intégration relève de processus intellectuels, où le savoir, sous toutes ses formes, est constamment sollicité, restructuré, interrelié. Cette élaboration s'amorce dès que des apports nouveaux et significatifs viennent remettre en question l'efficacité de nos structures antérieures. Je serais bien étonnée que ce besoin de réorganisation se manifeste pour la première fois dans le dernier cours de la dernière session d'étude et qu'une production, même synthèse, satisfasse à l'exercice.

Ce n'est pas une seule activité finale que je crois pertinente, mais plusieurs occasions intermédiaires d'intégration qui, comme le transfert, ne dépendent pas de disciplines particulières.

S'il doit y avoir une activité de fin de parcours, elle devrait se caractériser par son niveau de complexité plus que par sa complétude, c'est-à-dire par l'application d'une démarche maîtrisée sur un objet ou un sujet complexe traité adéquatement plutôt que la multiplication des angles d'étude différenciés pour couvrir tous les apports disciplinaires antérieurs.

Ce propos sur l'intégration rejoint celui sur le transfert et me ramène à mon point de départ : *l'étude de la réalité non par angle d'analyse disciplinaire, mais par phénomènes, par problèmes, par situations ou toute autre organisation construite progressivement.*

Les nouvelles approches proposées dans les nouveaux programmes, en particulier l'approche par compétences, favoriseront-elles cet apprentissage intégré ? L'approche par compétences en porte le potentiel mais elle est loin d'en être la garantie. Il est très facile de structurer une formation sur les mêmes bases disciplinaires qu'avant la réforme. Je crois même que c'est ce que nous avons amorcé et que c'est ce que nous ferons si on applique les changements de programmes dans les conditions actuelles.

Le problème du transfert et celui de l'intégration sont généralement reconnus comme substantiels et assez sérieux pour qu'on y consacre des fonds de recherche et qu'ils fassent l'objet de plusieurs communications, par de bien plus éminents que moi, dans des colloques comme celui-ci. Les enseignants les déclarent aussi préoccupants. À preuve l'énergie qui est actuellement déployée, en particulier dans les programmes préuniversitaires, pour élaborer et encadrer l'activité d'intégration. Des succès intéressants seront certainement notés, mais je crains que le résultat ne soit décevant si l'on constate un jour que l'intégration réalisée portait sur de bien minces objets ou qu'elle aura laissé bien peu de traces à moyen terme.

Une proposition de concevoir autrement la formation a-t-elle la moindre chance d'avoir un écho et de s'implanter avant que nous ayons tous quitté ce système ?

Des comportements différents

Les enseignants peuvent-ils seulement faire autrement ? Peuvent-ils s'engager dans des processus d'enseignement qui les mèneraient à structurer leur intervention sur d'autres bases que sur celle de leur contenu disciplinaire ? Est-il possible de se comporter différemment que de la façon dont notre formation nous a conditionnés ? Certains enseignants le pourront, d'autres peut-être pas, à moins que...

Pour spéculer sur l'avenir présumé des changements à implanter et des nouveaux comportements à manifester, voyons qui sont ces enseignants que nous retrouvons dans nos collègues et quelle est leur situation actuelle face aux changements appréhendés.

Je traiterai du comportement des enseignants en fonction du secteur d'enseignement dans lequel ils interviennent — secteur technique, secteur préuniversitaire ou formation générale — car je crois que la formation que nous avons reçue nous conditionne à nous comporter de manière prévisible et que compte tenu des types de changements qui s'imposent dans nos collègues, il y a une nette différence de situation et de défi qui se poseront à ces différents groupes.

Les enseignants qui interviennent dans la formation technique

J'ai repéré trois types de professionnels dans nos programmes techniques qui risquent de se comporter de façon différente parce que formés différemment.

Ainsi par exemple, dans le premier groupe, les professionnels du secteur de la santé dans nos collèges : les infirmières, les inhalothérapeutes, les hygiénistes dentaires et d'autres qui ont été formés à prodiguer des soins, ou à produire des données utiles au diagnostic comme les techniciens en radiologie ou en laboratoire médical. De la même façon, en informatique, en techniques policières ou en techniques physiques, et à chaque fois que l'on nous demande de transmettre le métier nous avons appris et que nous savons exercer, nous nous situons dans un contexte où les gestes à enseigner sont connus et maîtrisés. Le défi est tout entier d'ordre pédagogique, puisque cette dimension n'a pas fait l'objet d'une appropriation préalable et que ce qui convient de faire prend pour assise les seuls modèles qui nous ont formés. Pour enseigner dans sa profession de base, il n'est pas nécessaire de faire autrement, ni d'être autre chose que ce que nous sommes puisque l'on nous demande de transmettre les mêmes habiletés, les mêmes informations — mises à jour bien sûr — que celles que nous avons acquises. Pour ces spécialistes de la formation technique, la problématique du transfert et de l'intégration se pose mais se résout dans les occasions d'encadrement des apprentissages qui leur sont fournies.

Pour un certain nombre d'enseignants du collégial, la problématique de la transmission des savoirs est un peu plus grande. Il s'agit des personnes qui ont une formation de base apparentée, mais différente de celle qu'ils auront à transmettre. Les ingénieurs en technologie du génie civil, les comptables en techniques administratives, les avocats en techniques juridiques, les vétérinaires en techniques de santé animale et vous sauriez vous-mêmes en nommer bien d'autres. Ces professionnels n'enseigneront pas l'exercice de leur profession propre mais celui de collaborateurs de leur domaine. Et ils enseigneront dans des institutions distinctes de celles où ils ont développé leur expertise. Outre le défi pédagogique inhérent à tout enseignant du collégial, ils auront à ajuster le niveau de leur intervention de formation aux fonctions de travail qu'exerceront un jour leurs étudiants. Il n'est pas si simple qu'il n'y paraît de déterminer le contenu de cette formation lorsqu'on ne peut reproduire exactement celui que nous avons reçu. J'ai entendu plus d'un propos sur des cours où il était question de réparer ou d'entretenir des systèmes plutôt que de les concevoir, de planifier l'exécution de tests plutôt que de les sélectionner ou d'en déterminer la pertinence. Cette adaptation des rôles est certainement réalisable si de fréquents contacts sont maintenus avec le milieu de travail et si une collaboration étroite s'établit entre les membres de l'équipe professorale. Ces enseignants, de deuxième type, survivront sans trop de difficulté d'adaptation s'ils acceptent de faire autrement, mais pour eux le transfert et l'intégration des apprentissages présenteront un défi certain.

Plus complexe encore est le sort réservé aux personnes qui ont reçu une formation que l'on ne leur demandera pas de transmettre intégralement. C'est le cas de tous les scientifiques qui enseignent dans les programmes techniques. Les biologistes — vous permettez que je les cite en premier — et les chimistes dans les techniques de la santé, les physiciens et les mathématiciens en technologies physiques, les sociologues ou les psychologues en techniques humaines, les économistes en techniques administratives et d'autres aussi. Leur contribution à la formation n'est pas de même nature que dans les exemples précédents. Ils ne formeront pas des biologistes, des psychologues ou des économistes, pareils ou semblables à eux, ni même des professionnels de leur domaine, mais des techniciens dont ils connaissent souvent bien peu le métier.

Ce sont ces enseignants qui sont le plus interpellés ces temps-ci par les nouveaux programmes techniques formulés en compétences. Dans ces écrits, ils n'y reconnaissent plus leur cours, ni même parfois leur discipline tout entière. Comme la plupart d'entre eux ont aussi développé des cours semblables pour les programmes préuniversitaires, ils y cherchent le 101 ou le 203 qui ne s'y retrouvent plus vraiment.

Si on associe encore ces enseignants à la formation, on s'attend toutefois à les retrouver un peu plus ceci ou un peu moins cela, tout à la fois eux-mêmes mais un peu différents, à la sonorité modulée sur un autre registre. On leur demande somme toute d'enseigner leur discipline non pas pour elle-même, en faisant le tour complet de son champ du savoir, mais plutôt pour les explications qu'elle fournit aux phénomènes rencontrés dans l'exercice d'une profession. Pourront-ils adapter leur contribution à la formation dans le sens souhaité sans renier leur origine et sans avoir le pénible sentiment d'être inféodés par une autre espèce animale ?

Cette façon différente de mettre à contribution sa discipline prend parfois chez certains l'allure d'une trahison, chez d'autres elle provoque une répulsion scandalisée. Il leur semble impossible de tronquer des portions de contenu, se refusant à fournir à ces étudiants des programmes techniques une formation scientifique appauvrie. Ces scrupules seraient tout à l'honneur de ces enseignants si telles étaient les intentions des concepteurs des programmes renouvelés. C'est plus simplement une formation refaçonnée, centrée sur des explications qui est revendiquée, des notions consistantes et étayées de principes solides mais qui s'appliquent au domaine concerné et qui sont utiles à la compréhension des situations susceptibles d'être

vécues dans les futures fonctions de travail. Dans cette perspective de vision peu partagée de la formation, qui complique le dialogue qui devrait s'établir pour que la demande et l'offre de service soient compatibles, la problématique du transfert et de l'intégration des connaissances est de taille. Établir des liens avec des éléments d'un domaine spécialisé qu'on connaît peu exige certainement de procéder autrement qu'on ne le faisait antérieurement. Est-ce possible d'y arriver pour ces enseignants ?

Tout autant pour eux que pour les Bruants à couronne blanche.

On a déjà placé ces charmants oiseaux, âgés de plus de 50 jours mais ayant subi l'isolement depuis leur naissance, avec des adultes chanteurs d'une autre espèce. Que croyez-vous qu'il est advenu de la capacité de ces bruants à s'exprimer ? Ils ont tout simplement appris le chant de leurs nouveaux voisins. Un stimulus puissant peut surmonter la tendance innée à acquérir uniquement le chant de l'espèce d'origine. C'est la proximité, je dirais même l'immersion, qui favorisera la performance. Je crois sincèrement que l'on peut apprendre à s'exprimer de façon renouvelée et qui réponde bien aux besoins si on fréquente de très près les personnes qui demandent notre contribution. L'adaptation consisterait à s'intégrer sans renier son identité propre mais en appartenant à une communauté donnée, dans nos collèges à un programme donné, pour lui apporter ce qui lui convient le mieux, et comme on le dit si bien en nos murs ces derniers temps, « s'intégrer à des équipes favorisant l'approche-programme ».

Mais si le comportement strictement disciplinaire est inscrit dans les gènes et qu'aucun autre comportement que celui prévu n'est admissible, que se passera-t-il ? Les prédateurs joueront leur rôle ... qui est de faire disparaître les gênants. Ils se liguieront, comme les loups, pour écarter de l'habitat ceux qui sont intolérables. Le nombre, les stratégies, le pouvoir d'une espèce feront la différence sur l'autre. Je crois même que l'extermination est amorcée dans certains programmes avec des disciplines qui n'ont pu s'adapter ou que l'on a jugé tout simplement moins utile qu'avant.

Y a-t-il une défense pour les attaqués ? Le camouflage, défense passive par excellence. Le camouflé ayant pris la même couleur que le décor n'a qu'à rester immobile le temps qu'il faut. Soutenir le même de langage dans les écrits, dire la même chose dans les rencontres mais agir autrement, chanter une autre mélodie lorsqu'on se retrouve en classe. Le seul danger, évidemment, est d'un jour se faire repérer et évacuer. Ces stratégies de survie sont peut-être efficaces temporairement pour un individu, mais elles sont porteuses de bien peu de potentiel de cohabitation harmonieuse et de collaboration.

L'on doit reconnaître dans ce contexte que la présence d'espèces différenciées dans le nouvel habitat des programmes techniques sera directement proportionnelle à leur capacité d'adaptation et de collaboration. S'il doit y avoir parmi eux des mutants, ils ne seront probablement pas si étranges qu'on ne puisse en reconnaître l'origine et se réjouir de leur apport à la communauté.

Les enseignants de la formation préuniversitaire

Le problème du transfert et de l'intégration n'y est pas moins important qu'au secteur technique, vous en conviendrez. C'est même dans ce domaine qu'on retrouve le plus de critiques sur la cohérence des programmes qui sont, dit-on, dispensés en pièces détachées, les cours étant même interchangeable dans les différentes sessions.

S'il est une communauté où la disparité des espèces est grande, c'est bien dans les programmes préuniversitaires. Les disciplines y sont nombreuses, distinctes, visibles et parfaitement autonomes ; leur rapport de force est établi depuis des lustres et semble pratiquement immuable. Pourtant aucun des enseignants de ce secteur ne pourra former des professionnels de sa spécialité. Aucun ne disposera de visées de formation assez précises pour identifier des voies de sortie spécifiques qui lui donneraient à penser que son rôle est d'amorcer une véritable spécialisation dans la formation.

À quoi sert alors une aussi grande diversité de cours dans ces programmes ? À couvrir la plus vaste étendue possible pour introduire à plus de disciplines possibles ? Vraisemblablement, mais la plupart de ces disciplines sont déjà connues des étudiants. Alors, à approfondir des domaines pour se préparer aux études universitaires ? Quel approfondissement réel est possible, lorsqu'un ne peut s'inscrire qu'à un ou deux cours dans un domaine et que le système favorise des parcours erratiques pour un grand nombre d'étudiants. Dans quelle situation place-t-on alors les enseignants de ces programmes, qui ne peuvent que s'essouffler dans leur spécialité en se désolant du peu de temps dont ils disposent pour exposer une aussi importante somme de connaissances de base. N'oublions pas qu'il n'y a que l'équivalent d'une année de formation spécifique dans les programmes préuniversitaires, le reste du temps étant occupé par la formation générale obligatoire. De quelle façon les enseignants pourront-ils prétendre favoriser en plus le transfert quand les occasions d'utilisation des notions qu'ils ont communiquées sont réduites et que l'intégration doit se manifester avec cinq ou six autres disciplines qui ont traité de thématiques différentes dont on soupçonne à peine le contenu ou les orientations ? Peut-on vraiment dans ces conditions, croire que la somme des initiations disciplinaires fournira une formation consistante et cohérente ?

L'enseignement disciplinaire est traditionnel, peut-être parce que c'est le seul que l'on sache gérer actuellement dans nos systèmes. Il est calqué sur la formation universitaire qui ne vise absolument pas les mêmes objectifs. Tous nos spécialistes disciplinaires ont été formés pour exercer une profession particulière — qui n'est pas l'enseignement — ou pour contribuer, par la recherche, au développement des connaissances dans leur domaine. Les facultés et les programmes universitaires sont structurés sur cette base, on le comprend facilement, mais la formation collégiale préuniversitaire, pour quelles raisons a-t-elle aussi cette organisation ? A-t-on la moindre mission de former quelque spécialiste-que se soit ? Dans ce contexte, on est en droit de se demander si la meilleure préparation aux études universitaires est encore l'initiation aux concepts et aux méthodes propres de chaque discipline. La complexité du monde qui nous entoure ne commande-t-elle pas plutôt une étude large de phénomènes, une appréhension globale des principales préoccupations, défis, questions qui se posent et que ces futurs universitaires seront invités un jour à explorer dans un champ spécialisé ?

Les louables efforts de concertation que l'on voit se manifester aujourd'hui pour établir des liens entre les différents champs du savoir indiquent bien une conscience de la situation d'isolement de chacun et une volonté de traiter de questions sous plusieurs aspects. Je crois qu'il faudrait pousser l'exercice jusqu'à intégrer les problématiques et enseigner en interrelations continues.

L'adaptation est le fait d'une caractéristique déjà présente sélectionnée par une pression environnementale ; imaginons que cette pression soit, par exemple, d'enseigner sous un mode multidisciplinaire. On constatera rapidement dans ce cas, que des individus le font déjà dans nos collèges ; ils sont en général expérimentés, confiants dans leur pratique, à l'aise pour aborder des questions sous plus d'un aspect, peu traumatisés par le fait qu'ils débordent allègrement leur discipline, peu menacés par la présence de leurs collègues, mais on constatera également qu'ils sont en nombre limité, discrets, modestes et peu renouvelables. Les nouvelles conditions du milieu pourraient toutefois les favoriser, les faisant émerger comme les mieux adaptés, les plus efficaces, les modèles à imiter. Comme les Phalènes du bouleau.

Connaissez-vous ces papillons de nuit ? Il y en a des gris pâle et des noirs. À une époque en Angleterre, les gris pâle étaient plus nombreux que les noirs ; sur des troncs d'arbres grisâtres, ils étaient moins voyants des prédateurs, donc mieux protégés. Mais avec la pollution industrielle, les troncs ont noircis et les papillons plus foncés ont survécu plus facilement, se reproduisant en plus grand nombre. Cette comparaison pourrait nous entraîner sur un terrain glissant en laissant entendre que les changements qui interviennent actuellement sont de l'ordre de la pollution, même si certains seraient heureux de l'affirmer, je n'irai pas jusque-là. Je dirai plutôt que les professeurs déjà trans, pluri ou multidisciplinaires ont un avenir prometteur si le décor des programmes préuniversitaires changent réellement de teinte et s'ils ne deviennent pas une trop grande menace qui pourrait provoquer leur perte.

Lamarck, un imminent naturaliste du 18^e siècle, précurseur de Darwin, croyait que les caractéristiques acquises se transmettaient. Il croyait aussi que l'évolution répondait à des sentiments intérieurs, aux besoins des organismes à atteindre la perfection : de plus en plus complexes, de mieux en mieux adaptés. Sa théorie du transformisme laissait entendre que la nécessité engendrait des modifications progressives des caractéristiques. Ainsi le cou des girafes se serait allongé progressivement au fil des générations à mesure que les feuilles à atteindre étaient perchées plus hautes sur les branches des arbres. Avec cette image, on pourrait espérer voir apparaître des professeurs un peu et avec le temps de plus en plus multidisciplinaires. Aussi attrayante qu'elle puisse paraître, cette théorie de la transformation progressive est aujourd'hui rejetée, malheureusement pour mon propos qui aurait bien bénéficié d'une vision aussi optimiste.

L'évolution vers des comportements différents se heurte à deux obstacles majeurs dans nos collèges : la crainte de perdre sa place et celle plus grande encore de croire qu'on ne pourra jamais être compétent à faire autrement.

La crainte de perdre sa place ou pire de disparaître complètement fait réagir toute espèce animale ou professorale. La stabilité, pour une communauté est essentielle ; elle représente sa capacité à résister au changement et à recouvrer sa composition initiale après une perturbation. Cette stabilité dépend à la fois du type de la communauté et de la nature de la perturbation. Vous connaissez suffisamment les groupes en présence pour appréhender les futures batailles qui ne manqueront pas de survenir si un jour les collègues ont toute la latitude de décider qui fait partie de l'habitat des programmes préuniversitaires. Il n'est pas assuré que si le combat se mène entre disciplines, le résultat sera une formation améliorée pour les futurs universitaires.

Les animaux agissent la plupart du temps dans leur propre intérêt. Celui qui possède des stratégies d'alimentation plus efficaces laisse moins de nourriture pour les autres. Dans le règne animal, les interactions sociales sont faites de comportements d'affrontement, de hiérarchie et de territorialité, un espace qu'un individu s'approprie et qu'il interdit à ses congénères. Une fois installé, il est difficile de le déloger, comme l'écureuil roux.

Vous avez sûrement déjà pu observer avec quelle opiniâtreté il défendait son territoire. Pour contrer ces affrontements où il y aura inévitablement des perdants et des gagnants, ou au mieux un long statu quo, il faudrait d'abord rassurer les groupes sur la légitimité de leur présence. L'inquiétude et l'angoisse ne sont pas les conditions idéales pour négocier des changements. Il faudrait ensuite discuter ouvertement de la contribution de chacun sous un mode qui évite de se retrouver constamment dans la dynamique de la partition du territoire. Le découpage en zone franche individualisée ne permet pas de mise en commun très étoffée alors que le partage par contre, la cohabitation réelle favorise la libre-circulation des connaissances et des spécialistes.

Là réside toutefois le deuxième obstacle : le champ d'expertise.

Le paradoxe le plus grand de la formation préuniversitaire est la velléité d'intégration des disciplines dans les travaux des étudiants et la déclaration d'incompétence des enseignants pour en superviser la réalisation et en évaluer la qualité. Il est bien évident que l'on ne peut devenir un spécialiste de toutes les disciplines de son secteur. Il est aussi évident qu'une solide formation dans un domaine spécifique est nécessaire pour enseigner. Ces constats ne vont pourtant pas à l'encontre d'une organisation de la formation qui soit structurée sur d'autres assises que les contenus disciplinaires. Je ne peux m'aventurer très loin dans le développement des contenus de programmes et des démarches d'apprentissage qui pourraient s'élaborer sur de nouvelles bases ; j'aurais besoin de confronter ces intuitions avec des interlocuteurs plus concernés que moi pour vérifier si l'utopie est totale ou si la piste mériterait d'être explorée, mais il me semble que l'on pourrait étudier des problématiques en sciences humaines en reliant étroitement, et simultanément, les divers aspects historiques, sociologiques, économiques, géopolitiques, psychologiques ou même religieux de la question soulevée. L'ensemble des productions d'une session de cours pourrait être relié et la progression dans la complexité pourrait être sensible d'une session à l'autre.

Pour le domaine des sciences de la nature, la situation ne me semble pas différente, mais grands dieux que l'exercice me paraît plus pénible ; peut-être parce que la pérennité des disciplines qui le compose est plus établie, que chaque domaine est plus étanche ou peut-être simplement parce que leurs relations antérieures sont moins porteuses de collaboration étroite. Pourtant les tendances dans la constitution des équipes universitaires de recherche suscitent l'espoir : elles sont de plus en plus multidisciplinaires et les problèmes étudiés de plus en plus multidimensionnels. Nous qui avons une telle propension à nous identifier à nos mentors, peut-être subissons-nous une fois de plus leur influence.

Devant un changement qu'ils jugent défavorable, beaucoup d'animaux changent d'endroit : pendant l'été, les truites descendent au fond des lacs pour fuir la chaleur de la couche d'eau superficielle, des animaux du désert se cachent dans des terriers, les oiseaux parcourent de grandes distances pour trouver nourriture et aire de nidification. Ces réactions comportementales d'évitement ne nous sont pas accessibles : imaginez ce qui se produirait si un seul groupe quittait momentanément la scène.

Nous sommes contraints de rester sur place et de nous entendre sur la mutation à subir, car devant l'ampleur des changements à apporter, c'est bien de mutations dont il s'agit. Il n'y a pas beaucoup d'exemples dans la nature où on a demandé l'avis des mutants sur le sens de la mutation qu'ils devaient subir.

Ce qui serait le plus modifié dans le nouveau décor des programmes préuniversitaires serait le regroupement par espèce distincte, stable et homogène. Une communauté différente devrait se constituer, où les compétences de l'un soutiennent celles de l'autre. Avec le temps, les congénères seraient de moins en moins étrangers, les collaborations de plus en plus efficaces et le champ d'expertise exclusif un peu moins réservé mais combien plus étendu. Dans cette communauté, il ne s'agirait pas seulement de faire autrement, il faudrait aussi être autre chose.

Les enseignants de la formation générale

C'est la partie la plus difficile à traiter ! La formation générale est obligatoire et confiée à quatre disciplines. Ces enseignants non plus, bien sûr, ne formeront pas des spécialistes de leur discipline, mais se sont les seuls du système à qui on confie une mission explicite d'exploiter le créneau de leur domaine de façon parfaitement autonome, sur quatre voies parallèles.

Jusqu'à maintenant, leur situation d'indépendance laissait à chaque groupe tout l'espace nécessaire pour accomplir à leur manière propre leur mission de formation.

Récemment leur homogénéité, leur stabilité et pour certains leur capacité de reproduction ont été perturbées. La déstabilisation des groupes est venue parce qu'on a questionné le rôle qu'on entendait leur voir jouer et que, par la même occasion, on a exprimé le vœu dans certains milieux de les intégrer plus ou moins densément aux différents programmes et aux évaluations finales.

Cet appel est pour eux nouveau et pour certains quelque peu déconcertant même si l'on admet que la philosophie, la langue d'enseignement, l'éducation physique et la langue seconde vivaient de meilleurs moments si elles étaient perçues comme plus utiles ou plus près des autres apprentissages effectués.

L'on ne peut pas dire que l'on a fait preuve au ministère d'une imagination débridée lorsqu'on a renouvelé la formation générale. Je dirais que malgré tous les nouveaux écrits et les multiples travaux des nombreuses équipes; on a peut-être révisé les orientations et les contenus mais bien peu innové en fait.

On a introduit des cours de langue seconde pour combler un besoin il est vrai, mais dans la plus pure tradition de cours structurés par bloc de trois heures, faute de pouvoir faire mieux probablement. Pourtant la didactique de l'apprentissage d'une langue seconde a bien démontré que quelques heures de formation par semaine suivies de peu de pratique avaient des effets bien limités. Après des années de formation sur ce modèle qui n'ont pas fait des jeunes québécois des bilingues très performants, on est en droit de se demander si 90 heures supplémentaires de cours dispensés sous la même forme amélioreront vraiment leur capacité à s'exprimer avec aisance.

L'on a élargi le mandat de formation des enseignants d'éducation physique pour les associer à la prévention et au maintien de l'état de santé des étudiants mais en conservant la pratique de l'activité physique dans ses cadres usuels et limités.

Ces deux apprentissages, s'ils sont toujours justifiés dans les collèges, sont fort mal servis par le mode traditionnel des cours. Ils bénéficieraient évidemment d'une conception repensée de l'organisation scolaire s'ils veulent prétendre au moindre transfert des apprentissages. Je serais prête à imputer à leur situation actuelle une bonne partie des difficultés qu'ils rencontrent et les résultats mitigés qu'ils obtiennent.

Les deux autres champs de la formation plus « classiques », si je peux me permettre cet archaïsme — la langue et littérature et la philosophie — ne connaissent pas une situation plus enviable.

Ce n'est pas tant la nature de ces disciplines qui pose problème, comme on le prétend souvent, que ce que l'on attend de leur contribution : à la fois l'accès à la culture et le développement d'habiletés intellectuelles qui permettent de s'exprimer adéquatement et de raisonner avec rigueur.

Gagneraient-ils aussi à être dispensés en d'autres circonstances, structurés sur d'autres bases ? Je crois que le seul rapprochement par la formation propre ou l'épreuve synthèse risque d'être peu significatif pour le changement des pratiques de ce groupe.

Est-il seulement possible de parler là de décloisonnement des disciplines pour accroître les liens ? Pas évident. Un changement majeur pourrait, par exemple, placer l'étude d'œuvres littéraires et philosophiques en liens avec d'autres réflexions historiques, sociologiques ou scientifiques, et le développement des habiletés intellectuelles d'analyse et de jugement en relation avec les activités similaires des autres cours mais cette hypothèse paraît incongrue tant sont cloisonnées ces formations et nos façons de les percevoir.

Il est bien étonnant que l'on ne remette presque jamais en question la structuration de la formation générale sur une base disciplinaire car la maîtrise de la langue maternelle et l'usage d'une langue seconde, la capacité de réfléchir et d'argumenter ou la gestion de sa santé s'accommodent peu d'une formation compartimentée, n'intervenant qu'à des moments particuliers alors que leur usage est commandé de façon continue.

Le défi d'un changement substantiel est à ce chapitre titanesque parce que nous venons à peine de redéfinir la démarche de formation de ces disciplines et que les troupes se sentent sur le bord de l'épuisement. La reprise de l'exercice ne pourrait que provoquer l'exaspération.

Pourtant si l'ensemble des programmes techniques et préuniversitaires cheminent vers des formations intégrées, la pression se fera probablement sentir sur la formation générale. Pour survivre et s'adapter dans le nouveau décor, les enseignants de ces quatre disciplines devront changer substantiellement pour s'intégrer de façon originale aux autres formations ou ... ne pas changer du tout car il est possible que l'on s'accommode de leur présence en se satisfaisant de leur apport actuel.

Rien ne commande véritablement une modification dans leurs pratiques, si ce n'est la critique constante de leur rôle et de leur efficacité.

Tant qu'elle demeurera dans sa forme actuelle et obligatoire, c'est-à-dire à clientèle aussi captive, la formation générale, même si elle subit à l'occasion quelques bourrasques, pourra résister à bien des intempéries et bien des changements de

climats. Tout au plus reprendra-t-on régulièrement la discussion sur la pertinence de sa présence pour assurer « l'héritage toujours vivant d'un fonds culturel commun ». Le seul risque réel que doivent assumer ces communautés est de devoir un jour se défendre à nouveau âprement.

L'extinction d'une espèce peut être causée par la destruction de son habitat ou par une modification écologique qui lui est défavorable. Quelques-degrés de moins dans la température des océans et ... Quelques-dollars de moins dans le budget des collèges et On est venu bien près de la disparition d'une espèce et de la réduction d'une autre, ne l'oublions pas, il n'y a pas si longtemps.

La seule issue pour ce groupe, me semble-t-il, est de se rendre indispensable aux yeux du plus grand nombre. Je crois qu'ils pourraient y arriver s'ils investissaient dans le transfert et l'intégration des apprentissages en tentant à la fois de faire autrement et d'être un peu autre chose. La formation dispensée dans ces quatre disciplines saurait alors mieux servir les collégiens et partant son propre sort.

D'autres exigences de changement

Comme si le transfert et l'intégration des apprentissages ne suffisaient pas à provoquer des changements majeurs dans les pratiques pédagogiques, l'attention que nous pourrions porter à l'autonomie d'apprentissage des étudiants et à la présence des technologies de l'information — qui ne vont pas l'une sans l'autre d'ailleurs — pourrait à elle seule, et dans tous les programmes de formation autant techniques que préuniversitaires, entraîner un bouleversement impressionnant. Des mutations d'une autre nature pourraient alors avoir cours et refaçonner le décor de l'enseignement.

Voyons, comme nous l'avons fait pour la première problématique, en quoi consiste cette deuxième préoccupation, que je traiterai toutefois de façon beaucoup plus restreinte. Non pas qu'elle mérite moins d'attention — en fait elle exigerait une longue démonstration et un questionnement assez complexe — mais je ne l'aborderai que pour indiquer qu'il existe plus d'une raison majeure qui commanderait d'introduire des changements significatifs dans les pratiques actuelles.

La première dimension de l'autonomie de la personne fait référence aux habiletés de l'apprenant : la métacognition.

Apprendre à apprendre

Presque tous les textes que je connais sur la métacognition sont rédigés au futur. Je suppose que c'est un indice de la difficulté à trouver le moyen de passer à l'action pour soutenir la chose.

L'efficacité de l'apprenant couplée à celle de l'enseignant devrait assurer la réussite scolaire. Pour traiter cet aspect de la question, je me permettrai d'énoncer quelques autres lapalissades de ce genre qui ne sont pas nécessairement inutiles, enfin vous en jugerez.

- Pour apprendre à apprendre, il faut apprendre quelque chose !
- Pour apprendre, il faut le faire soi-même !
- Si l'on éprouve des difficultés, l'aide peut être bien utile !
- Si je peux juger de mon efficacité à apprendre, je saurai si j'apprends et ce que je sais !

Que voilà l'éloge des méthodes actives, de l'investissement personnel de l'apprenant et de l'encadrement de l'étude.

Les pratiques pédagogiques qui s'imposent sont celles qui obligent l'étudiant à se confronter à des applications dans la réalité, celles où l'étudiant est actif la totalité du temps de classe, où l'aide est constante et devient le rôle essentiel de l'enseignant, où les occasions d'auto-analyse des processus utilisés, d'auto-évaluation de leur efficacité sont proposées et soutenues.

On connaît dans plusieurs de nos milieux éducatifs des expériences qui ont privilégié des formules actives d'apprentissage : la formation par projets, l'apprentissage par problèmes, le compagnonnage, l'apprentissage coopératif. Il est même des institutions entières qui ont modifié leur structure pour implanter ces formules, qu'on pense seulement à la faculté de médecine de l'Université de Sherbrooke qui a reformulé tout son curriculum autour de l'apprentissage par problèmes. Ils ont ainsi provoqué de bien grands changements dans les pratiques pédagogiques et dans la contribution de chaque spécialiste disciplinaire. Dans nos collèges, ces tentatives d'innovation se heurtent rapidement aux budgets disponibles, aux règles de fonctionnement et aux structures contraignantes, au volontariat, au scepticisme, à la répartition des tâches, à l'essoufflement des initiateurs et à deux ou trois autres obstacles du même genre.

Lorsqu'on est un enseignant consciencieux, la base du désir professionnel réside certainement dans l'espoir que nos étudiants retiennent quelque chose de notre intervention. Si l'on constate que malgré tous nos efforts, les résultats obtenus pourraient être meilleurs, on regarde vers l'usage de moyens qui semblent plus prometteurs. Ces voies de la pédagogie active, d'encadrement renouvelé sont plutôt sympathiques aux enseignants que je fréquente qui cherchent à « muter ». Mais ils affirment qu'il leur faudrait d'abord s'approprier de nouvelles approches et approfondir certains concepts, développer les habiletés à exercer ces nouveaux rôles, produire du nouveau matériel pédagogique avant de restructurer leur façon de donner des cours.

Ces attitudes, même si elles sont l'expression d'un petit nombre, indiquent que le potentiel de ce type de transformation — contrairement à celui du décloisonnement des disciplines — est inscrit dans le caractère génétique des enseignants et que grâce à leur expérience, leur imagination et avec la collaboration qu'ils pourront établir avec diverses personnes du monde de l'éducation, il leur sera possible d'adopter les comportements qui conviennent et surmonter les embûches qui limitent actuellement l'action.

Les technologies de l'information

Moins évidente est l'introduction efficace des technologies de l'information. D'abord parce que les NTIC — les nouvelles technologies de l'information et des communications — risquent d'être l'objet d'un engouement aussi éphémère que celui de l'audiovisuel ou des jeux de simulation sur ordinateur qui sont loin d'avoir pris la place qu'on leur prédisait. La source d'information, même si elle s'avère aussi puissante qu'on le dit, ne provoquera pas nécessairement des changements importants dans la façon de structurer les cours, ni même dans la nature des travaux qu'on exigera des étudiants. On se réjouira certainement de l'accès accru à une information élargie mais on se retrouvera avec l'accentuation d'un problème qu'on avait déjà un certain mal à solutionner : la sélection judicieuse des informations, leur analyse et leur transposition sous forme synthétique et cohérente. On est encore loin de l'autonomie réelle de l'étudiant dans ces domaines et on se déclare souvent quelque peu démuni pour soutenir le développement de cette habileté.

La présence des micro-ordinateurs dans les classes et de leurs réseaux de communication devra être planifiée soigneusement pour que l'on se retrouve en situation didactique efficace. La relation maître-élève subira là une transformation qu'il n'est pas facile de prédire, mais que plusieurs décrivent comme imposable.

Je suis convaincue que vous aurez amplement l'occasion de traiter cette problématique avec des personnes plus au fait que moi des mutations provoquées par l'autoroute électronique dans le monde de l'éducation. Aussi je n'épiloguerai pas plus sur le sujet, mais je m'attends à ce que des mutations tangibles soient nécessaires pour que soient implantés de véritables changements dans la façon d'encadrer la démarche d'apprentissage des étudiants car tous les enseignants feront face aux mêmes impératifs et aux mêmes défis, ne possédant pas plus, l'un que l'autre, d'antécédents de formation à ce chapitre ou de modèles antérieurs de comportement à imiter.

Les conditions de la mutation

Il est relativement aisé de décrire les contenus des changements souhaités, un peu plus difficile de jauger la perspective réelle qu'ils se produisent. Aucun organisme vivant ne change pour le plaisir de devenir autre chose ; au contraire, il y a une très évidente tendance à demeurer ce que nous sommes. Pas plus les humains que les amibes ou les invertébrés n'ont d'aspiration à se comporter autrement si les conditions ne l'exigent pas. C'est le caractère d'obligation, la contrainte du milieu, la nécessité qui induit le changement. Les facteurs déterminants qui provoquent les changements ont toujours été difficiles à cerner. Je tenterai quand même dans cette dernière partie de mon exposé d'en identifier quelques-uns.

L'idéal serait que s'installe la conviction personnelle que le changement est souhaitable. On serait en droit de s'attendre à une telle attitude de la part d'êtres doués d'intelligence, mais il serait téméraire d'y compter. Même à Alverno, il a fallu introduire des éléments de coercition et aucune institution d'enseignement n'est parvenue à ce jour à modifier substantiellement ses pratiques pédagogiques en dehors d'une forme quelconque d'imposition, à moins d'avoir eu l'occasion de sélectionner tout son personnel sur de nouvelles bases.

Il est probable qu'en éducation, on ne puisse induire les changements de la même façon qu'en biologie, mais comme en ce domaine, pour favoriser l'évolution, je miserais prioritairement sur la mise en place de conditions de l'environnement. Ces exigences de l'environnement doivent être de quel ordre pour induire le changement au collégial ? Des conditions comme celles-ci :

- d'abord des visées de formation clairement formulées, acceptées du plus grand nombre et que l'on s'engage à respecter ;
- ensuite des structures de concertation certes, mais aussi des structures de conception, de régulation et de contrôle que je préférerais appeler structures d'action ;
- puis une profession mieux définie qui a cerné ses pratiques professionnelles et les conditions de son exercice.

Ce dernier point de la pratique professionnelle m'intéresse particulièrement : il semble peu significatif pour induire des changements, mais sans lui les autres ne résisteront pas longtemps. Permettez que j'en traite d'abord avant de revenir sur les deux autres conditions.

La première condition : la professionnalisation

Je n'apprécie pas une profession où :

- l'on a aucune obligation de justifier ses choix et ses moyens d'action ;
- sans responsabilité reconnue et conséquente des résultats obtenus par ses actions ;
- sans formation initiale pour guider l'action et développer les habiletés nécessaires à l'efficacité ;
- sans code d'éthique pour assurer la protection des usagers.

Je souhaiterais que la profession enseignante, pour tout le respect qu'elle mérite, soit reconnue comme une profession à part entière, non un art, non une science, non un acte éthéré défini au gré des conceptions individuelles, où toutes les pratiques sont acceptables parce que conçues par quelqu'un en exercice.

Je préférerais une profession définie, encadrée, pratiquée par des professionnels responsables de leurs actes, une profession développée par ses praticiens et appuyée par la recherche, en particulier celle spécifique aux processus d'apprentissage et aux pratiques pédagogiques.

Ce cadre que l'on met si longtemps à élaborer et que l'on refuse parfois même de discuter manque dramatiquement à la profession. Il l'empêche de revendiquer ses pleins droits et d'exercer l'autonomie qui serait nécessaire à l'implantation de véritables changements dans les pratiques.

Il est toutefois peu probable qu'il se définisse avant le développement des deux autres conditions du changement, les visées et les structures. Espérons au moins que la démarche de professionnalisation sera concomitante aux autres démarches de renouvellement et non reportée aux calendes grecques.

La deuxième condition : des visées claires

Il sera toujours difficile d'introduire des changements dans un milieu si les personnes concernées au premier chef par ceux-ci n'ont pas une perception adéquate des intentions et des visées poursuivies. Je ne crois pas qu'il soit possible d'attendre une adhésion de tous et chacun à un projet de renouveau dans la formation, mais il me semble indispensable de formuler clairement les orientations du changement, d'être le plus explicite possible sur la nature des transformations souhaitées et des effets attendus et d'informer les personnes adéquatement, suffisamment et en y consacrant le temps qu'il faut y mettre pour que chacun ait le sentiment qu'on le respecte et qu'on l'écoute.

Parce que nous ne sommes pas dans un monde animal, mais humain, des visées claires, explicitement exprimées, comprises et interprétées de façon univoque, discutées et éventuellement ajustées établissent les conditions préalables à l'exigence qu'une organisation peut, à mon avis, se permettre de formuler : le respect des voies définies et l'engagement personnel des individus dans les nouvelles pratiques.

D'aucuns croient qu'il faille des bases beaucoup plus larges sur ce point pour qu'un changement s'implante dans le monde de l'éducation. L'on a énoncé souvent, ces derniers temps, qu'il y a obligation de convaincre les gens de la nécessité du changement, de faire consensus sur l'orientation de ce changement et même sur les moyens à mettre en œuvre pour l'implanter.

Je dois vous signaler alors que cette exigence de convaincre les mutants pour qu'ils mutent est bien particulière à notre monde, qu'elle complique sensiblement la situation et qu'à tout le moins elle illustre la limite de l'usage de ma métaphore.

La formulation de visées explicites devrait se traduire par l'énoncé d'intentions éducatives et d'orientations de formation. L'on doit reconnaître que les textes dont nous disposons présentement n'ont pas été des plus limpides à décoder. Ils sont encore incomplets, muets sur plusieurs aspects, difficiles à interpréter ; ils manquent de précision ou portent à l'ambiguïté, je sais,

mais l'on doit se réjouir que l'on ait commencé à les rédiger. Les politiques gouvernementales, les projets éducatifs des établissements et les nouveaux programmes de formation sont autant d'écrits utiles. Le danger qui nous guette actuellement est de considérer avoir complété la tâche lorsque tous les programmes de formation auront été révisés. Tant que les visées ne seront pas pleinement éclairantes pour l'action, il faudra accepter de remettre le brouillon sur la table de travail.

Attendre seulement des programmes renouvelés les mutations souhaitables est une illusion. Un programme, même par compétences, n'a jamais défini que des voies de sorties et de contenus à traiter, pas les moyens pour les développer. Dire que la redéfinition des programmes renouvellera les stratégies pédagogiques relève de l'optimisme exacerbé. L'approche par compétences éclaire le bout du tunnel, la voie de sortie, les visées pas la façon de franchir le tunnel ; on possède en regardant le bout, des indices sur la longueur du parcours peut-être, mais pas sur son trajet; sa température, son sol glissant, ses embûches.

Si les visées doivent être définies par plusieurs instances et plusieurs types d'intervenants, la sélection et le développement des moyens efficaces pour parvenir aux fins appartiennent à la profession enseignante. Elle développera des stratégies pédagogiques adaptées et renouvelées dans la mesure où elle sentira que lui en incombe véritablement la responsabilité — la première condition que j'énonçais précédemment — et l'obligation de rendre des comptes des résultats obtenus — situation liée à la présence de la troisième condition.

La troisième condition : des structures efficaces

Des trois conditions énoncées pour implanter un changement actuellement, la plus indispensable concerne des modifications de l'organisation : des structures qui obligent ou à tout le moins incitent fortement à l'action dans le sens défini.

On a vu apparaître déjà dans nos établissements diverses formes de structure de concertation. On sait que viendront à plus ou moins court terme des structures de contrôle responsables de l'évaluation des personnels. Ces deux modes organisationnels, même s'ils sont nécessaires seront insuffisants, à mon avis, pour agir comme véritable moteur des changements.

J'assortirais chacun d'eux d'un complément utile en donnant aux notions de concertation et contrôle une extension d'usage. Je mettrai sur pied des structures formelles de conception des pratiques, élaborées en collégialité de façon à ce que le partage et l'arrimage soient plus qu'une intention énoncée ou un vœu pieux et des structures de régulation, voire d'autorégulation, qui obligent à la révision régulière des moyens retenus et qui drainent les plus lents ou les moins investis vers une implication significative.

Dans nos milieux régis par des règlements, des règles de fonctionnement, des normes et des conventions, modifier des structures n'est pas l'exercice le plus simple qui soit. Il met en jeu des relations de pouvoir et de contrôle, impose des redéfinitions de rôle, bouscule des habitudes et provoque d'inévitables résistances. Bien des projets de changement avortent à cette étape et plus d'une bonne idée a été diluée ou est morte sur l'autel des affrontements provoqués par les interminables discussions où l'on négocie les réorganisations.

Si discussion et souplesse il doit y avoir, leadership il doit aussi s'affirmer. Il faut dans ces phases cruciales de changement que s'exerce une autorité confiante dans son projet, capable de le justifier et de le défendre, ouverte à l'adapter mais sans le réduire, surtout courageuse et déterminée. Sans ces deux qualités — le courage et la détermination — qui ne sont pas distribués dans nos officines aussi largement qu'il le faudrait peut-être, les structures ne se modifieront pas ou très peu.

La réorganisation des modes de fonctionnement n'affectera pas uniquement les enseignants du système. Si elle est porteuse de mutations, l'effet se fera sentir sur tous les individus qui gravitent dans l'environnement, gestionnaires compris. Leur propension à adopter des comportements nouveaux n'est probablement pas plus grande que les autres groupes de personnel dans nos collèges. Ils seront soumis à des modifications de rôles, de tâches et certainement d'attitudes qu'il serait intéressant d'analyser mais par d'autres que moi, en d'autres lieux. Les personnes responsables dans les organisations de gérer les activités et les ressources auront aussi à redéfinir leur action et à s'adapter, voire même à muter de façon aussi importante que certains groupes d'enseignants, ce qui pourrait ajouter quelques remous dans le milieu.

Si on envisage appliquer cette condition de modification de structure à tout le réseau collégial en même temps, on est porté à développer une vision un peu pessimiste de l'avenir mais si on regarde du côté de chaque établissement, on voit de plus encourageantes perspectives. À la condition bien sûr de se situer dans un contexte d'autonomie élargie. Et de leadership crédible. Et de collaboration effective.

Certainement il faudra dans nos collèges, comme dans le monde de la biologie, introduire des contraintes importantes du milieu et les maintenir pour voir se manifester les comportements nouveaux.

Conclusion

Finalelement, un dernier point de vue en guise de conclusion.

À une certaine époque, on a profité de la disparition subite des dinosaures. Si ces grands sauriens avaient survécu, l'espèce humaine aurait eu bien peu de chances de dominer l'espace.

L'évolution des espèces ne suit pas une série de gradations uniformes. De longues périodes relativement stables sont ponctuées par de brefs intervalles de bouleversement au cours desquels des épisodes adaptatifs suivent des extinctions massives.

L'évolution, c'est un changement de proportion dans une population ; c'est bien ce que nous cherchons : un grand nombre de personnes qui manifestent un comportement nouveau face à la pédagogie active, à la pédagogie du réel, à l'utilisation des sources d'information et des moyens de communication modernes et surtout au décroisement des disciplines.

Croyez-vous que les individus dans les collèges possèdent les caractères suffisants pour manifester ces comportements nouveaux ? Faudra-t-il bombarder la communauté de radiations mutagènes pour provoquer les changements souhaités ? Il conviendrait alors de ne pas perdre de vue que les mutations même « contrôlées » ne produisent pas toujours l'effet escompté. J'ai préféré vous épargner les images de nouveaux monstres que certaines décisions pourraient engendrer.

Tout mon espoir réside dans ma conviction que l'on peut provoquer l'évolution d'espèces différenciées qui sauront vivre dans un espace repartagé. Il n'est toutefois peut-être pas nécessaire de faire muter tous les individus d'un groupe dans le même sens.

Dans les collèges, les trois types de formation qu'on y retrouve— générale, préuniversitaire, technique — n'ont pas les mêmes buts et ne font pas nécessairement appel aux mêmes moyens. Rien ne nous assure qu'ils ne se distinguent pas suffisamment pour obliger leurs commettants à subir les mêmes types de mutations. Les organismes de l'Arctique tolèrent des températures de -70°C , ceux du désert $+45^{\circ}\text{C}$ mais aucun organisme ne peut tolérer toute l'étendue des conditions écologiques existant sur la terre. Sa distribution dépend de sa capacité de tolérer un sous-ensemble particulier de conditions. Ce constat pourrait nous servir de repère lorsque nous soumettrons les différents groupes aux conditions du changement.

L'homme n'a pas changé depuis 40 000 à 50 000 ans et les enseignants depuis quelques décennies. On peut bien consentir à quelques années ou même à un certain temps pour que s'installent les conditions propices. Si l'on trouve quelque part l'espoir, il faudra ensuite développer la patience.

Et si dans le cours de nos interventions, par un coup de dé ou par inadvertance, on engendrait le professeur idéal pour faire face aux prochains défis, il suffirait de le reproduire à l'infini n'est-ce pas ?

Le clonage, bien sûr !

N'oubliez pas toutefois que l'ennui naquit un jour de l'uniformité.