



Le programme éducatif du collège Alverno*

Leona Truchan
Professeure de biologie
Collège Alverno

Il y a vingt ans, une nouvelle présidente, sœur Joëlle Reed, a été élue au collège d'Alverno, ainsi qu'un nouveau conseil d'administration. Dès la première rencontre avec ce conseil, la présidente s'est fait demander : « Pourquoi le collège Alverno devrait-il continuer d'exister ? Que fait-il de particulier que les autres collèges et les universités pourraient tout aussi bien faire ? » Sans perdre de temps, elle s'est adressée aux professeurs de l'établissement et, leur demandant de répondre par écrit, les a ainsi interrogés : « Quelles sortes de questions vous sont posées par les professionnels de votre domaine ? Quelle est la position de votre département sur ces questions ? Comment y faites-vous face dans votre travail éducatif et dans l'enseignement de votre spécialité ? Y a-t-il quoi que ce soit, se rattachant à votre spécialité, dont les étudiants ne peuvent absolument pas se passer ? »

La dernière question a presque suscité une petite émeute. Mais quoi ? Tout était important dans notre spécialité ! Qu'est-ce que la présidente voulait dire par là ? La raison pour laquelle j'énumère ces quatre questions, c'est que je crois qu'elles sont à l'origine même du cheminement qui a abouti à l'ensemble de notre programme éducatif. Tout a commencé avec les réponses que nous avons données à ces questions et avec la réflexion qui s'en est suivie.

* N.D.L.R.

Cet entretien a été reconstitué à partir d'un enregistrement sur cassette. La conférencière a livré son message en anglais et sans recourir directement à son texte. Le passage du langage oral à la forme écrite a exigé quelques remaniements de la part du traducteur, M. Yvan Comeau.

LA PREMIÈRE ÉTAPE DE NOTRE CHEMINEMENT

Notre réflexion initiale s'est faite lors d'une semaine consacrée à des rencontres de caractère interdisciplinaire au sein du personnel enseignant. À cette occasion, je me suis trouvée en dialogue avec un groupe composé majoritairement de musiciens. Ma réaction a été alors de me demander ce que j'avais de commun, moi une scientifique, avec ces artistes ! Mais, comme tous les autres, j'ai pris conscience que nos valeurs, nos points de référence et notre langage étaient les mêmes, et que les questions touchant l'éducation se posaient de la même façon pour tous.

L'objectif de ces premiers échanges de vues était d'en arriver à un consensus, parmi les professeurs, sur ce qu'ils désiraient que nos diplômées soient capables de faire. (Il convient de faire remarquer ici que le collège Alverno n'est fréquenté que par des femmes.) Croyez-le ou non, au bout de quatre jours, les quelque soixante-dix ou quatre-vingts personnes composant le corps professoral en sont arrivées à s'entendre sur quatre aptitudes** que toutes les étudiantes devraient avoir acquises et en avoir fait la preuve avant d'obtenir leur diplôme. Ce fut là un véritable tour de force.

** NOTE DU TRADUCTEUR

Nous avons traduit le terme anglais *ability* par *aptitude*, et non par *habileté* comme la chose est courante dans le discours pédagogique au Québec. Le mot *aptitude*, dont l'une des significations courantes est *capacité acquise*, convient fort bien pour exprimer la notion par laquelle se définit fondamentalement le programme éducatif du collège Alverno. Par contre, le mot *habileté* est, en français, un terme de valeur générale qui, sauf en des cas très particuliers, ne s'emploie qu'au singulier. L'utilisation qu'on en fait pour traduire *ability* tient, de façon très nette, du calque. Il nous arrivera aussi d'avoir recours au mot *capacité* comme équivalent d'*aptitude*.

En d'autres mots, il n'était plus question de dire que, pour obtenir un diplôme, il fallait avoir accumulé tel nombre d'unités correspondant à tel nombre d'heures : nous en étions arrivés à dire — et nous disons encore maintenant — que pour réussir il faut avoir atteint tel niveau dans telle aptitude ou telle autre, et pouvoir le démontrer.

Lors de cette première session de réflexion, nous ne nous sommes entendus que sur quatre aptitudes dont l'acquisition constituait un résultat nécessaire à l'obtention d'un diplôme. Toutes les diplômées du collège Alverno devaient d'abord avoir montré qu'elles étaient capables de communiquer de façon satisfaisante. Elles devaient aussi avoir démontré leur capacité de résoudre des problèmes. Elles devaient être capables d'évoluer à l'intérieur d'un système de valeurs qui se tient. Enfin elles devaient être capables de s'engager. Cette dernière aptitude nous fait maintenant sourire, parce que nous ne savions pas comment la mesurer. Elle permet cependant de voir où nous en étions alors. Ce que nous voulions dire, c'est que quelqu'un qui a bénéficié d'une formation de niveau collégial doit être un citoyen actif, un individu responsable. Nous estimions qu'un adulte ayant atteint ce niveau d'éducation devait se signaler par quelque chose de particulier, que nous avons appelé *engagement*, sans trop savoir ce que le mot pouvait vraiment signifier dans le concret. Nous avons apporté des changements depuis, mais tel fut le résultat auquel nous sommes parvenus au départ.

UNE CONCEPTION NOUVELLE DE L'ENSEIGNEMENT

Avant les changements dont je parle ici, nous faisons, dans l'élaboration de nos programmes, ce que l'on tend tout bonnement à faire partout. Nous nous posons ce genre de questions : quels cours faut-il donner ? quel en sera l'objet ? quelle en sera la durée ? quels

manuels utiliserons-nous ? à quelles ressources particulière aurons-nous recours ? quelles expériences devons-nous prévoir ? C'est le contenu qui nous préoccupait au premier plan. Et les étudiantes, en définitive, n'avaient évidemment qu'à prendre ce que nous leur servions. C'est de cette attitude de principe que nous avons voulu nous départir.

C'est en fonction de nos élèves maintenant, et non plus d'un contenu, que nous nous posons les questions. Celles-ci n'étant plus les mêmes, c'est toute notre démarche, dans l'élaboration d'un programme éducatif, qui se trouve radicalement changée.

Par exemple, on se demande maintenant quelles aptitudes, dans l'ordre de la pensée, les étudiantes pourront acquérir dans tel cours particulier. On ne se dit plus : « Je vais enseigner la microbiologie, ou l'algèbre linéaire, ou l'histoire de la philosophie », mais bien plutôt : « Quelles aptitudes ce cours devrait-il permettre à mes élèves de développer, de quelle façon le contenu peut-il leur donner l'occasion d'améliorer leur capacité de penser ? »

Il s'agit de se demander ensuite quelles aptitudes les élèves devront-elles démontrer et de quelle façon. Comment les feront-elles intervenir dans la pratique quotidienne, comment les feront-elles déterminer leur façon habituelle d'agir ? Comment me faudra-t-il adapter mon enseignement à la façon dont mes élèves évolueront et quels changements devrai-je apporter au contenu pour donner une seconde chance à celles qui ont raté la première ? Que me sera-t-il possible de faire encore pour leur permettre de renforcer leurs points faibles ?

On le voit, cette façon de faire représente une conception tout à fait différente de ce que nous essayions de faire auparavant. Cela apparaîtra plus clair à mesure que j'avancerai dans mon propos, mais j'ai tenu à ce que l'on saisisse bien qu'on est ici en face d'un changement total d'orientation.

LES PRINCIPES SUR LESQUELS S'APPUIE NOTRE PROGRAMME ÉDUCATIF

On m'a demandé de répondre à la question : « Quelle est la structure générale du programme éducatif du collège Alverno ? » Avant d'entrer dans les

détails, je veux faire quelques commentaires sur les principes de base que nous avons retenus. Nous croyons que l'éducation doit permettre d'atteindre, au delà d'un savoir de plus ou moins vaste étendue, la capacité de faire quelque chose de ce qu'on sait. Cette masse d'information qu'on peut avoir absorbée, pourra-t-on effectivement l'utiliser ? et l'utiliser dans la vie de tous les jours ?

Nous proposons un programme où les arts et les sciences humaines sont intégrés à la formation professionnelle. L'enseignement général couvre trente-cinq disciplines : psychologie, philosophie, biologie, chimie, mathématiques, histoire, etc. Mais le collège compte trois écoles professionnelles offrant une formation en techniques et en sciences infirmières, en éducation, ainsi qu'en administration des affaires.

À cela nous tentons d'ajouter quelque chose d'unique qui a fait notre renommée : nous ne nous bornons pas à enseigner un contenu à nos élèves, comme je viens de le dire, mais nous nous préoccupons de ce qu'elles peuvent en faire. C'est ainsi que nous leur fournissons les moyens d'atteindre un niveau de performance donné par rapport à des aptitudes déterminées. Et nous ne nous contentons pas de définir ce que les étudiantes doivent être capables de faire, mais nous mesurons ce qu'elles peuvent effectivement réaliser.

Il appartient aux professeurs de rendre l'apprentissage plus facile à réaliser en disant à leurs élèves quels sont les objectifs à atteindre. Il ne faut pas laisser à ces dernières le soin de deviner si elles sont sur la bonne voie, mais leur dire à quels critères de performance elles doivent répondre. Et les aptitudes dont il est ici question sont d'ordre général ; il ne s'agit pas de la capacité de s'acquitter de petites tâches étroitement définies. Ainsi, quand je parle de l'aptitude à résoudre des problèmes, je parle d'une aptitude qui peut s'appliquer au domaine de la langue, de la littérature, de l'art, de la science, etc. Il s'agit donc d'une aptitude dont le caractère est diversifié.

Comment maintenant ces aptitudes peuvent-elles se développer et comment peuvent-elles être évaluées ? Nous devons voir — c'est le but que nous poursuivons — à ce qu'après quatre ans ou quatre ans et demi, lorsqu'elles quittent le collège, nos étudiantes détiennent

l'acquis fondamental qui leur permettra d'apprendre toute leur vie. Il n'est pas question pour elles de connaître des tas de choses et puis d'en rester là, mais de savoir comment utiliser les outils qu'on leur a fournis pour le long apprentissage qui occupera toute leur vie.

Nous disons donc que les résultats poursuivis doivent être d'ordre général, qu'ils doivent correspondre à la capacité de mise en application du savoir. Nous essayons d'utiliser à ce sujet une expression uniforme, qui dès les débuts se ramenait à ceci : « Est-ce que les étudiantes *peuvent faire ceci* ou est-ce qu'elles *peuvent faire cela* ? »

AVOIR FOI EN SON EXPÉRIENCE

Quelles sont les conséquences d'une pareille conception sur le projet éducatif ? Il y en a plusieurs et, dans les débuts, nous ne savions pas où nous tourner. Nous faisons venir des consultants et, une fois ces derniers partis, nous nous disions : « Ce n'est pas ce que nous voulons. On ne nous a pas apporté grand-chose, on ne nous a pas aidés tellement. » Nous avons alors décidé — et c'est ce que je vous conseille de faire — de nous fier à notre expérience. Nous nous sommes mis à croire à notre capacité de définir ce que nous voulions, puisque personne ne pouvait le faire à notre place. C'est le seul choix raisonnable. C'est donc à partir de notre propre expérience que nous avons commencé à définir notre projet pédagogique.

Nous avons d'abord pris conscience que les aptitudes à développer devaient correspondre étroitement à celles dont il faut faire preuve dans la vie de tous les jours. Nous avons rencontré des personnes appartenant au monde industriel, hospitalier, éducatif et nous leur avons posé des questions du genre : « Qu'est-ce qui, à votre avis, vous a permis de réussir ? » Cela nous a aidés à clarifier nos idées. Nous nous sommes alors demandé ce qu'une étudiante doit être capable de faire à ses débuts. Nous savions que la capacité de résoudre des problèmes, à ce stade, ne peut être la même qu'au moment de quitter le collège, et qu'il faut en dire autant de l'aptitude à communiquer ou à définir son système de valeurs. Nous avons donc essayé de formuler nos critères de façon très précise.

Je crois important de souligner que, dans la démarche qu'il pourrait vous arriver d'entreprendre pour définir un nouveau projet pédagogique, vous devez tenir compte de votre situation particulière et identifier en conséquence quelle sorte de diplômés vous voulez voir sortir de votre établissement. Quand je suis allée travailler en Australie, les gens de là-bas s'inspiraient étroitement de notre grille d'aptitudes. Je leur ai alors demandé de me montrer leurs propres documents. J'en ai extrait les capacités dont ils voulaient promouvoir l'acquisition chez les étudiants. Je leur ai dit : « Vous pouvez bien travailler avec nos choses, mais je pense que j'ai ici dans les mains, assez clairement exprimé, ce que vous voudriez faire. » — « Où avez-vous pris ça ? », m'a-t-on alors demandé. Et j'ai répondu : « Dans vos propres documents ! » Vous pouvez vous rendre compte que quelqu'un venant de l'extérieur peut parfois voir plus clairement que les intéressés ce que ceux-ci cherchent à réaliser. Ces éducateurs australiens avaient déjà des préoccupations se rapportant à l'aptitude à la communication ou à la résolution de problèmes. Mais ils avaient aussi des objectifs bien à eux que je ne tenais pas à les voir abandonner. Vous aussi avez probablement des éléments qui vous sont propres et que vous devriez maintenir dans votre programme éducatif.

LA CRÉATION D'OUTILS D'ÉVALUATION

Au cours de notre démarche, nous n'avons pas tardé à prendre conscience de la nécessité de nous doter d'instruments, puisqu'il nous fallait bien évaluer nos étudiantes en fonction des aptitudes qu'elles devaient selon nous, acquérir ou développer. Pour nommer ces instruments, nous n'étions guère attirés par les mots *test*, *interrogation* ou *examen*. Nous avons alors, en élargissant son champ sémantique, adopté un mot qui a causé bien des difficultés aux traducteurs : nous avons adopté le mot « *assessment* ». Il est probable, si vous avez lu ce qui a été publié chez nous, que c'est le mot « *assessment* » qui vous aura causé le plus de difficulté. On se demande souvent ce que nous entendons par ce mot. Pour nous l'« *assessment* » (qu'on peut traduire par *évaluation formative*) consiste à tenter d'observer et de juger, de multiples façons, l'individu en action. Je parle ici d'une

évaluation qui permette de voir comment l'étudiant évolue, progresse, avec toute la complexité que ce processus peut impliquer. L'évaluation, telle que nous la concevons, est pour nous l'autre facette de l'apprentissage : nous disons qu'elle est à la fois un moyen de juger des progrès de l'étudiant et un moyen d'aider ce dernier à comprendre. Parfois il arrive qu'on ne sache pas exactement si l'on est en train d'évaluer le sujet ou si ce n'est pas lui qui a pris l'apprentissage en charge : cela n'a pas d'importance, puisque ces aspects s'imbriquent l'un dans l'autre.

Nous avons consacré beaucoup d'efforts à créer des instruments pour mesurer ce que nous voulions évaluer. Nos premiers outils étaient fort grossiers, fort pauvres et se ramenaient à bien peu, mais nous n'avons cessé de les améliorer. Et la façon dont nous nous y sommes pris pour les améliorer, ç'a été de définir des critères. Plus les critères étaient précis, plus l'outil s'améliorait. Nous ne nous contentions pas de vouloir que nos élèves écrivent bien, mais nous disions : « Qu'est-ce que bien écrire ? » Et nous nous mettions à la tâche de définir ce que bien écrire veut dire dans le domaine de la science. Nous ne disions pas : « Nous voulons que nos étudiantes soient habiles à résoudre des problèmes », mais plutôt : « Qu'est-ce que cela signifie que d'être habile à résoudre des problèmes quand il s'agit de philosophie ? »

Nous avons voulu dès le départ que nos étudiantes s'engagent activement dans le processus d'apprentissage. Cela implique que le professeur soit constamment en relation directe avec elles. Il faut donc les faire penser tout haut, les faire agir à découvert. Il ne saurait être question de parler tout seul : l'enseignement magistral, on le sait, entraîne beaucoup de passivité chez les étudiants et leur permet d'apprendre bien peu de chose. Ces derniers maîtrisent très vite l'art de regarder le professeur tout en étant totalement absents.

L'engagement personnel actif est très important. Pour le stimuler, nous avons recours à de nombreuses activités de travail en groupe favorisant l'interaction et nous enregistrons les étudiantes sur vidéocassette. Nous avons un dossier vidéo pour chaque étudiante, à partir de son entrée jusqu'à l'obtention de son diplôme. Ce travail de filmage se fait

dans plus d'un cours, et les étudiantes doivent étudier les vidéocassettes pour voir comment elles évoluent d'une année à l'autre. Cela est un outil très précieux leur permettant d'évaluer elles-mêmes leurs progrès. Par exemple, les étudiantes de première année seront souvent très heureuses d'avoir simplement réussi à ne pas s'évanouir devant la caméra. En quatrième année, cela n'est évidemment pas suffisant : à ce stade, elles doivent pouvoir se rendre au bout de leur discours sans avoir à lire leur texte. Avec les étudiantes de première année, nous serons contents si elles peuvent contribuer tant soit peu à l'interaction dans un petit groupe. Plus tard, il en sera tout autrement : elles devront connaître leur rôle et savoir comment aider une petite équipe à accomplir la tâche qui lui a été confiée.

Nous avons donc essayé de trouver ou de créer certaines situations où les étudiantes, à travers une participation active, réalisent leur apprentissage. Quand je dis dans ma classe de microbiologie que nous allons nous livrer à l'analyse et que c'est sur l'aptitude à l'analyse que notre travail est orienté quand nous allons résoudre des problèmes et que notre préoccupation sera alors d'améliorer nos aptitudes en ce domaine, je demande à mes élèves de participer activement, et elles doivent le faire. Chaque évaluation doit me faire voir clairement leurs progrès en ce qui concerne ces capacités particulières. C'est ainsi que les étudiantes participent activement à l'apprentissage, plutôt que ce soit moi qui me prononce arbitrairement sur leur échec ou leur réussite. Elles me disent ce qu'elles réussissent à comprendre et ce qui leur crée des difficultés. L'approche est totalement différente.

LES NIVEAUX DE PERFORMANCE

Nous avons créé notre modèle de formation dans la perspective fondamentale de régler la progression de l'apprentissage. Les quatre premières aptitudes qui servaient au début d'assises à notre programme sont passées à huit, et nous nous sommes mis à la tâche de déterminer des niveaux de performance. Nous avons établi six niveaux pour chaque aptitude. Toutes les étudiantes doivent faire la preuve qu'elles ont atteint les quatre premiers niveaux, qu'il s'agisse de la capacité de communiquer, de la capacité d'analyse, de la capacité de

1. Capacité de communiquer
2. Capacité d'analyse
3. Capacité de résoudre des problèmes
4. Capacité de prendre une décision en fonction d'un système de valeurs bien articulé
5. Capacité d'établir une vraie relation avec les personnes
6. Sens de la responsabilité vis-à-vis de l'environnement considéré sous ses divers aspects
7. Conscience civique
8. Sensibilité esthétique

NIVEAUX À ATTEINDRE DANS LA CAPACITÉ D'ANALYSE

1. Identification des éléments explicites
2. Identification des éléments implicites
3. Identification des relations
4. Analyse de structures et de modes d'organisation
5. Analyse de sujets de plus en plus complexes
6. liés au champ de concentration ou de spécialisation de l'étudiante

résoudre des problèmes, etc. C'est seulement dans les champs de concentration ou de spécialisation, cependant, que les derniers niveaux constituent des objectifs à atteindre. Comme nous considérons que l'analyse et la résolution de problèmes sont au cœur de disciplines telles que les mathématiques, la chimie et la biologie, les étudiantes qui se spécialisent en ces matières doivent faire la preuve qu'elles ont atteint les niveaux de performance 5 et 6 correspondant à ces aptitudes particulières. En biologie, par ailleurs, nous disons que la capacité de juger de la valeur d'un environnement est fondamentale dans cette discipline. La biologie touche en effet à des valeurs vitales pour l'humanité. Nous mettons beaucoup de soin à évaluer le niveau 5 de l'aptitude à juger d'un environnement puisque, à notre avis, la préoccupation environnementale est essentielle dans les sciences de la nature.

Dans cette forme de régulation de l'apprentissage, nous visons à élargir les intérêts, les préoccupations et les connaissances en même temps que nous nous occupons de la spécialisation. Et nous faisons en sorte que les aptitudes dont nous posons l'acquisition comme essentielle se développent en fonction des divers domaines du savoir et de la technique.

UNE ÉVALUATION MULTIFORME

Nous ne savions pas au début à quel

moment et combien de fois les étudiantes devaient faire la preuve de leurs capacités. Et nous craignons, si nous nous limitons à une seule évaluation, qu'elles ne démontrent qu'en apparence qu'elles avaient atteint le niveau visé. Nous disions donc parfois que la preuve devait être faite en trois occasions, mais nous ne savions pas quel nombre précis il fallait fixer. Les étudiantes nous demandaient pourquoi il leur fallait recommencer à plusieurs reprises : nous leur répondions alors que c'était pour renforcer leurs capacités. Nous savions bien qu'une seule démonstration n'était évidemment pas suffisante. Nous avons donc tenté de créer un mode d'apprentissage et d'évaluation multiforme.

Le résultat d'un test ou de tout autre mode d'évaluation ne constitue qu'un simple petit morceau d'information. Mais nous voulons une évaluation qui nous permette d'avoir un portrait complet de l'étudiante. C'est pourquoi nous accumulons quantité d'informations sur divers aspects du comportement et de la performance. Nous utilisons à cette fin des formules qui impliquent le recours à l'écrit, d'autres à l'oral ; nous faisons participer nos étudiantes à des débats, nous les faisons évoluer dans de petits groupes, nous leur faisons faire certains dessins, nous essayons toutes sortes de choses. Les professeurs se révèlent d'ailleurs ici fort créatifs. Avec tout cela, nous finissons par avoir une idée de ce qui fait la force d'une étudiante. Une des choses que nous enseignons à nos

élèves, c'est de s'auto-évaluer, d'assumer elles-mêmes la responsabilité de leur apprentissage au lieu de s'en remettre entièrement à nous. Je n'ai pas à dire à une étudiante : « Excellent travail ! » C'est elle qui doit pouvoir le dire, et cela est beaucoup mieux ainsi, C'est elle qui est l'experte, et ce n'est pas moi qui lui dis ce qui est bon et ce qui ne l'est pas.

Nous n'étions pas sûrs au départ que l'aptitude à résoudre des problèmes s'appliquait à tous les champs du savoir ou de l'action : nous avons donc établi que nos étudiantes devaient faire preuve de cette aptitude dans trois domaines différents, appartenant au savoir ou aux techniques. Pour l'évaluation, nous nous sommes efforcés de créer des instruments variés et polyvalents. Nous ne nous bornons pas par exemple à demander aux étudiantes d'écrire : l'écriture ne fournit qu'un cadre étroit et rigide où l'on risque de ne pouvoir évaluer qu'une seule aptitude. Mes élèves m'ont demandé récemment de leur proposer un examen final oral, et j'ai accepté. Elles m'ont remerciée ensuite, parce qu'elles avaient pu vivre là une merveilleuse expérience d'apprentissage.

Nous nous efforçons d'évaluer les progrès des étudiantes à la fois en classe et à l'extérieur. C'est pourquoi nous avons un centre qui coordonne la partie externe de l'évaluation. Par exemple, si je désire que mes élèves soient évaluées en dehors du cadre ordinaire de mes cours, je peux envoyer ma documentation au centre et on va s'en occuper. Si nous avons recours à des gens de l'extérieur, ceux-ci vont s'acquitter de leur tâche au centre. Nous disposons donc d'un lieu physique à cette fin. Et nous demandons plutôt souvent à nos étudiantes de faire la preuve de leurs capacités : elles doivent par exemple, ainsi que je l'ai déjà dit, résoudre des problèmes relevant de plusieurs champs d'étude.

Je viens de dire que l'évaluation peut se faire parfois par des gens de l'extérieur. Nous avons en certaines occasions plus de mille personnes qui viennent nous aider, de façon bénévole, à évaluer nos étudiantes. Il s'agit de cadres retraités ou, souvent, d'anciennes élèves. Ces personnes doivent auparavant suivre une session de formation. Il y a toute une différence pour une étudiante, vous pouvez m'en croire, entre se faire dire

par un cadre d'entreprise : « Je ne voudrais pas vous avoir comme employée parce que vous ne savez pas résoudre les problèmes de façon efficace » et entendre son professeur lui déclarer : « Tu n'es pas efficace lorsqu'il s'agit de résoudre un problème. » Ce n'est pas du tout la même chose.

Nous faisons cela depuis 1973, et la seule récompense que nous donnons à ces personnes pour leur contribution, c'est un banquet annuel au cours duquel nous leur remettons une plaque honorifique. Nous pouvons nous féliciter de cette extraordinaire collaboration entre le monde de l'entreprise et notre établissement dans la poursuite de notre projet éducatif. De leur côté, ces gens qui nous aident nous remercient de l'occasion que nous leur donnons de jouer un rôle dans la formation de nos étudiantes.

QUELQUES MOTS SUR LES APTITUDES QUE NOUS CHERCHONS À DÉVELOPPER

Une des aptitudes à laquelle nous consacrons beaucoup de temps est l'aptitude à la communication. Nous nous préoccupons de communication sous plusieurs aspects : la lecture, l'écriture, le discours, l'audition. Nous orientons résolument notre enseignement et notre évaluation dans cette perspective. Nous vérifions si les étudiantes savent écouter et lire, si elles savent utiliser les divers outils de communication et d'information. Nous avons aussi fait une place à l'ordinateur. Nous exigeons que toutes nos étudiantes sachent utiliser l'ordinateur, parce que nous croyons que l'informatique est un véhicule de communication indispensable dans la société d'aujourd'hui. Nous avons aussi inscrit la pensée quantitative parmi les exigences liées à l'aptitude à la communication. Toutes les étudiantes sont soumises à diverses formes de vérification permettant d'établir si elles ont cette capacité. Il est en effet extrêmement important de nos jours, de pouvoir penser quantitativement. Et comme nous avons un bon nombre de nos étudiantes, ainsi qu'il arrive encore trop souvent chez les femmes, qui ont peur des mathématiques, nous pensons qu'il est très important d'insister sur le développement de la pensée quantitative.

La capacité d'analyse et la capacité de résoudre des problèmes sont parfois considérées chez nous comme les deux

dimensions d'une même aptitude. Il nous arrive aussi de parler, à propos des trois premières aptitudes, des capacités de pensée critique. Il n'y a rien à dire là-dessus : il en est ainsi avec la langue, elle restera toujours un système permettant de mettre les idées en rapport ou de les séparer, selon ce qui est le plus commode.

Nous évaluons aussi la capacité de prendre une décision. De plus, comme nous enseignons, à des femmes, nous mettons tous nos efforts à rendre celles-ci plus efficaces dans les rapports sociaux, à les amener à s'exprimer à l'intérieur d'un groupe, à développer chez elles le sens de la tâche à accomplir, à leur faire acquérir des techniques de dynamique de groupe et de relations humaines. Nous consacrons beaucoup de temps à cela et c'est ici particulièrement que nous avons recours à de l'aide venant de l'extérieur.

Les trois dernières aptitudes que nous cherchons à développer ont rapport à l'engagement personnel vis-à-vis du monde extérieur. Nous parlons ici de l'engagement vis-à-vis de l'environnement considéré sous ses divers aspects, vis-à-vis de la chose publique, et de l'intérêt porté aux choses de l'art et à tout ce qui peut avoir une dimension esthétique. Si les objectifs liés aux cinq premières aptitudes sont relativement faciles à intégrer dans l'enseignement, il faut admettre qu'il n'en est pas de même, chez la plupart des professeurs, pour les trois dernières.

QU'ARRIVE-T-IL DU CONTENU ?

Une des choses qu'on nous demande souvent, en rapport avec notre enseignement, est la suivante : « Que faites-vous de différent de ce que vous faisiez autrefois, maintenant que vous enseignez en fonction de cette grille d'aptitudes ? » J'ai enseigné dans l'ancien contexte et j'enseigne dans le nouveau : il m'est donc assez facile de répondre à cette question. Selon nos conceptions pédagogiques, il faut se dire au départ qu'il est impossible d'enseigner toute la matière. Que cela n'a pas non plus d'importance, parce que ce qui compte, c'est d'identifier les concepts que l'on veut vraiment enseigner et les retenir comme objets de son enseignement. J'utilise un manuel de biologie d'environ 800 pages. Il n'y a pas moyen de passer à travers cette brique en un semestre et il ne

saurait être question de le faire. J'ai identifié six concepts que je veux voir maîtrisés par mes élèves et je me limite à cela dans mon enseignement. Je peux me flatter cependant que mes anciennes peuvent poursuivre des études de second cycle, qu'elles passent avec succès des examens en sciences infirmières, qu'elles réussissent fort bien à se faire accepter en médecine : c'est donc dire qu'elles connaissent la microbiologie. Mais nous abordons cette science selon un cadre conceptuel et nous ne donnons pas quinze exemples se rapportant à la même notion. Nous ne nous sentons pas obligés de couvrir toute la matière, parce que nous permettons à nos étudiantes d'acquérir la capacité de trouver l'information et de l'utiliser ensuite.

Il y a une étude qui vient juste de sortir — et dont je vous recommande la lecture — qui s'intitule « *Project 2061* » (par référence à la date prévue du retour de la comète de Halley). Les auteurs s'y posent des questions fondamentales, qui reviennent à ceci : « L'éducation devrait-elle être concentrée sur le développement de l'élève ou sur le contenu ? » La réponse qu'on tend à donner évidemment, favorise le développement de l'élève et non le contenu.

LE COLLÈGE ALVERNO, UN MONDE DIVERSIFIÉ

Avant de terminer, je crois essentiel de clarifier un point important concernant notre collège. On nous dit souvent qu'il y a certaines choses qu'on peut faire à Alverno parce que nos étudiantes seraient choisies, qu'elles appartiendraient à une catégorie spéciale, qu'elles représenteraient la crème du monde éducatif. Vous me permettez de faire une mise au point à ce sujet.

Notre effectif se compose de 2200 femmes dont l'âge varie de 17 à 62 ou 63 ans. Nos classes sont groupées selon deux horaires : l'horaire régulier des cours donnés en semaine et, depuis une dizaine d'années, l'horaire de ce que nous appelons le « *Weekend College* ». Les étudiantes qui y sont inscrites, parce qu'elles travaillent la semaine, viennent au collège une fin de semaine sur deux et y suivent leurs cours le vendredi soir, le samedi et le dimanche. Il n'y a qu'un seul corps enseignant pour les deux groupes, car nous n'avons pas voulu créer deux collèges distincts.

D'autre part, le plus grand nombre de nos étudiantes appartiennent, dans leur famille, à la première génération qui fréquente le collège, et 75 p. cent d'entre elles reçoivent une aide financière. Nous avons de plus, parmi tous les établissements d'enseignement supérieur du Wisconsin, le plus haut pourcentage d'étudiants appartenant à des minorités ethniques, soit 17 p. cent, et le plus haut pourcentage, dans cette catégorie, d'étudiants qui obtiennent leur diplôme.

On peut donc se faire une idée du caractère assez complexe de notre établissement. Celui-ci, de toute évidence, n'est pas réservé à ce qu'on appelle l'élite. Parmi les commentaires qu'on a pu faire sur nous, il y a celui de l'important magazine *U.S. News and World Report*, selon lequel le collège Alverno représente la plus économique parmi les valeurs sûres du marché des établissements d'enseignement supérieur. Nos frais de scolarité sont en effet parmi les moins élevés du secteur privé. C'est que nous nous dévouons à la classe ouvrière, et il ne saurait être question d'exiger des frais annuels de quinze à vingt mille dollars et de s'attendre à ce que des femmes appartenant à des familles ouvrières où personne n'est encore allé au collège puissent y faire face.

Tel est donc le tableau. Nous pouvons dire que nous essayons très fort de desservir une population diversifiée, multiculturelle aimons-nous à dire, à l'image de la société américaine. Depuis deux ans, de gros efforts ont été déployés pour faire comprendre aux professeurs ce que cela implique que d'enseigner à une population diversifiée, pour les sensibiliser au fait qu'un grand nombre d'étudiantes sont de culture indienne autochtone, de culture espagnole, noire, vietnamienne. Plus de soixante-douze groupes ethniques différents se retrouvent au Wisconsin : c'est là une très intéressante diversité. Notre corps enseignant, il convient de le faire remarquer, s'est résolument engagé dans une approche éducative multiculturelle.

CONCLUSION

Je regrette de devoir m'arrêter ici sans avoir pu faire un tableau complet de ce qui se passe au collège Alverno. Je tiens à dire en terminant que nous avons pu nous rendre compte, au cours des vingt dernières années, que les choses changent, que la société se montre très ouverte face aux changements qu'il convient d'apporter dans le monde de l'enseignement. Je suis allée en Australie, plusieurs de nos professeurs sont allés en Europe pour y travailler avec des groupes d'enseignants, et nous nous sommes promenés à travers les États-Unis pour y rencontrer nos collègues dans l'enseignement. On se montre partout désireux de faire quelque chose de différent et plusieurs personnes en arrivent à dire : « Nous devons repenser entièrement le processus éducatif. »

Lorsque nous avons commencé, il y a vingt ans, bien peu de gens pensaient de cette façon. Et maintenant, dans notre collège, nous aurons bientôt cent personnes engagées à plein temps pour travailler exclusivement au programme d'évaluation. Vingt éducateurs viennent de nous arriver de Porto Rico pour essayer de savoir ce que nous voulons dire par *assessment* (ou évaluation formative) et ce que nous faisons dans cette perspective. De votre côté, vous vous êtes déjà audacieusement aventurés dans la voie du changement et vous avez déjà fait des choses merveilleuses : j'ai eu l'occasion de connaître et d'étudier certaines de vos réalisations.

Je me plais à vous dire aujourd'hui : « Ayez le courage de faire confiance à votre expérience et allez de l'avant. » Le changement n'est jamais facile, mais il peut être passionnant, et l'effort qu'il demande apporte sa récompense. Je vous encourage à promouvoir l'éducation à la performance ainsi qu'un enseignement dont la première préoccupation soit la personne même de l'étudiant ou de l'étudiante.