

Transformera-t-on enfin la pédagogie ?*

Ulric Aylwin

Coordonnateur
Service de développement pédagogique
Cégep de Maisonneuve

Il y a deux catégories de changements qui vont ou qui devraient se réaliser dans nos collèges : ceux qui accompagnent les évolutions sociologique, technologique et financière liées à la conjoncture actuelle, et ceux qui viennent des exigences fondamentales d'une bonne pédagogie.

La conjoncture où nous sommes contient des réalités nouvelles qui vont forcément entraîner des adaptations et des pratiques nouvelles. L'énumération des quelques faits suivants nous en convaincra facilement :

- ♦ une bonne partie du corps enseignant approche de la retraite et il faut dès maintenant décider du profil professionnel que devrait posséder la relève ;
- ♦ la pression socio-économique pousse un nombre grandissant d'élèves à poursuivre leurs études jusqu'au collégial, ce qui élargit la diversité de la clientèle ;
- ♦ cette clientèle, du moins dans la région de Montréal, est de plus en plus multiculturelle ;
- ♦ outre l'hétérogénéité culturelle, il y a la disparité croissante des préparations, des motivations, des groupes d'âge et des conditions matérielles d'étude ;
- ♦ l'invasion des technologies de l'information bouleverse presque tous les programmes ;

Au-delà de la conjoncture, certaines transformations de l'école s'imposent : il faut donner la primauté à l'apprentissage, utiliser l'évaluation d'une façon appropriée et développer les habiletés langagières dans tous les cours. Et pour que ces transformations surviennent, il faut évidemment trouver des moyens pour vaincre les résistances qu'elles peuvent susciter.

- ♦ la pression pour utiliser ces technologies en classe est accentuée à la fois par le besoin de préparer les élèves à la mondialisation des marchés et parce que cette dernière implique comme concurrence technologique ;
- ♦ le recours aux technologies est aussi forcé par la réduction draconienne des crédits, qui entraîne le remplacement des ressources humaines par des outils informatiques ;
- ♦ ces changements ont pour conséquence une modification des rapports avec le savoir, avec le travail, avec les élèves et avec les collègues ;
- ♦ enfin, la récente réforme de l'enseignement collégial ajoute des responsabilités aux établissements, aux professeurs en particulier, qui ont pour tâche de créer les programmes, d'en évaluer la pertinence et la qualité, d'entretenir des liens suivis avec les milieux de travail et les universités et d'orienter davantage la pédagogie vers l'acquisition de compétences.

Ce ne sont là que les principales facettes du nouveau contexte susceptible de provoquer le changement de certaines habitudes des enseignants.

Nous considérons, pourtant, que les changements requis par la conjoncture décrite ici risquent d'être mineurs ou superficiels, comparés aux vraies transformations qui

découleraient d'une révision en profondeur de la pédagogie. C'est pourquoi nous avons choisi d'ignorer les éléments de cette conjoncture passagère pour mettre en lumière, plutôt, des transformations qui auraient dû être faites depuis longtemps, et sans lesquelles les autres changements ne feraient que masquer l'immobilisme profond de tout le système.

Nous verrons donc, en première partie, les modifications à faire dans la relation pédagogique, dans l'évaluation des apprentissages et dans la place accordée à la maîtrise de la langue.

En deuxième partie, nous examinerons comment contourner quelques-uns des obstacles qui se dressent sur la route de tels changements.

TROIS TRANSFORMATIONS NÉCESSAIRES

Donner la primauté à l'apprentissage

La cause fondamentale de l'échec de nombreux élèves et de la qualité moyenne des apprentissages chez un grand nombre de ceux qui obtiennent finalement leur diplôme tient à la nature de la relation pédagogique telle que vécue généralement, une relation où l'élève est dépouillé de son pouvoir et de ses responsabilités.

Il importe, en effet, de voir avant tout que le fondement de la pédagogie réside dans

* Texte tiré d'un exposé fait devant la Commission de l'enseignement collégial du Conseil supérieur de l'éducation, le 8 décembre 1995.

la conception qu'on se fait des responsabilités respectives de l'élève et du professeur : toutes les attitudes et les pratiques du professeur – et conséquemment celles de l'élève – dépendent de cette conception.

Or, on constate qu'en général le professeur se considère depuis toujours comme le centre de l'univers pédagogique ; le défi consiste donc à trouver comment le convaincre de laisser, enfin, la place centrale à l'élève. Pour ce faire, nous explorons deux solutions complémentaires.

Faire découvrir la nature de l'apprentissage

Il n'est pas étonnant que les générations successives d'enseignants reproduisent depuis des siècles le même modèle didactique, celui du professeur-orchestre. En effet, dans la formation habituelle donnée aux futurs enseignants, on se garde le plus souvent d'examiner ce modèle d'un œil critique, et lorsqu'on le remet en question, la formule de rechange est généralement (en toute inconscience) enseignée par des exposés magistraux, c'est-à-dire d'une façon totalement inadéquate et qui renforce le modèle qu'on voulait dénoncer.

Pour provoquer le changement désiré, il faudra plutôt faire passer l'enseignant par une série d'activités d'apprentissage dans lesquelles il sera amené à constater, par lui-même, l'inefficacité de toute action qui vise à causer directement l'acquisition d'une connaissance chez l'autre ; et la nécessité conséquente de ne s'employer qu'à aider l'élève à réorganiser la connaissance par et pour lui-même.

Ainsi, en faisant une démarche personnelle de découverte le conduisant à voir la nécessité d'une démarche de découverte chez ses élèves, chaque professeur se convaincra que personne ne peut enseigner quoi que ce soit aux autres, et qu'on ne peut, comme le disait Einstein, que « créer les conditions dans lesquelles ils peuvent apprendre ».

Ce point mérite plus ample réflexion. La pédagogie traditionnelle repose sur un postulat totalement faux, où l'on tient pour acquis que le savoir existe en dehors du cerveau, que la pédagogie consiste à présenter ce savoir au cerveau de l'élève (d'où

l'accent sur l'enseignement), que ce savoir doit être stocké dans la mémoire de l'élève (d'où l'accent sur la mémorisation), et, enfin, que ce savoir rejaillira de la mémoire, intact, au moment opportun. Ce qui étonne, ici, ce n'est pas que la tradition pédagogique s'appuie sur une conception aussi simpliste du cerveau, et aussi mécaniciste de l'apprentissage. Ce qui étonne, c'est que les enseignants constatent, depuis toujours, l'échec de cette stratégie – puisqu'ils se plaignent sans cesse que la connaissance, savamment présentée à l'élève et apparemment mémorisée par celui-ci, n'existe pas quand vient le temps d'y faire appel (ou ne subsiste que par bribes déformées) – et que, malgré ce constat, ils continuent d'essayer de transférer dans le cerveau de l'élève un savoir donné. Et ils continuent indéfiniment à s'indigner que « les élèves n'ont rien appris dans les cours précédents », et à se décourager en constatant, lorsqu'arrive la mise en pratique, que les élèves « semblent n'avoir rien appris dans leurs cours de théorie ».

Pour faire sortir les professeurs de ce cercle vicieux où ils s'entêtent à utiliser une pédagogie inefficace (c'est l'erreur du « encore plus de la même chose » dénoncée par Paul Watzlawick), il faudra, comme nous l'avons dit, les amener à voir que pour le cerveau, aucune réalité n'existe en dehors de la perception qu'il en a, et qu'un cerveau ne possède et ne connaît que ce qu'il a créé ou recréé. Cette re-création se fait à partir de ce que le cerveau connaît déjà (voir David Ausubel), à partir des schèmes d'interprétation qu'il s'est construits (voir Jérôme Bruner), et à partir du rapport unique qu'établit le cerveau avec toute information reçue, et cela dans l'acte même où a lieu l'interaction¹.

Utiliser une pédagogie active

La conséquence pratique de ce qui précède est qu'il faut utiliser des méthodes actives, créer des situations où l'élève est le centre et le maître de l'activité intellectuelle.

Ces méthodes reposent d'abord sur la prise en charge par l'élève de son projet personnel d'apprentissage.

Elles s'appuient ensuite sur une démarche de découverte et de résolution de problèmes.

Elles font aussi appel à des échanges entre l'élève et le professeur et entre les élèves. Sur ce point, une des formules pédagogiques les plus appropriées est le travail en équipe, en particulier sous sa forme la plus structurée et la plus efficace, celle de l'apprentissage coopératif, lequel est fondé sur l'interdépendance et la responsabilité individuelle des élèves.

Enfin, une pédagogie active et participative suppose qu'on vise que les élèves aient assimilé, à l'intérieur même de chaque leçon, environ 80 pour cent de ce qui a été étudié. Si tel n'est pas le cas, c'est que la pédagogie n'aura pas été assez diversifiée, différenciée et participative.

Comme on le voit, le premier changement profond à réaliser consiste à renverser complètement les rapports établis en général dans la relation pédagogique, en confiant désormais à l'élève la responsabilité principale dans tout le processus d'apprentissage.

Utiliser l'évaluation d'une façon appropriée

Le mauvais usage de l'évaluation est la deuxième cause de nos succès pédagogiques. En effet, contrairement à la pratique répandue de faire peu d'évaluation formative et de multiplier les évaluations sommatives, il faudra instaurer l'évaluation formative continue et, autant que possible, ne recourir à l'évaluation sommative qu'au terme des apprentissages.

L'évaluation continue sur le plan formatif

L'évaluation formative est au cœur de l'apprentissage. L'élève doit, à chaque instant, être à même de savoir si ce qu'il pense ou ce qu'il fait est bon, efficace et complet, sans quoi, ne sachant que retenir ou approfondir, il demeurera hésitant sur le plan intellectuel, et anxieux sur le plan émotif.

L'évaluation formative a donc comme première fonction d'amener chaque élève à vérifier sans cesse la qualité de ses apprentissages, de façon à pouvoir corri-

ger au fur et à mesure ses erreurs et ses lacunes. Cette autoévaluation, complétée par la rétroaction du professeur, est une composante essentielle de la pédagogie axée sur l'activité de l'élève, parce qu'elle seule permet d'approfondir et de consolider les connaissances. (Au réputé Collège Alverno, à Milwaukee, l'*assessment as learning* est l'assise de toute la pédagogie.)

La deuxième fonction de l'évaluation formative consiste à sécuriser l'élève sur le plan affectif, en lui permettant de s'assurer qu'il maîtrise vraiment ses apprentissages, une certitude qu'il aura acquise par lui-même, et qui sera la base d'une image de soi positive et stimulante.

Traditionnellement, cette évaluation formative continue n'étant pas utilisée par un grand nombre de professeurs, le défi se pose, de nouveau, de réussir à transformer les mentalités pour introduire cette pratique. La partie sera déjà presque gagnée, certes, si la première transformation a eu lieu, c'est-à-dire si l'organisation de toute la pédagogie a été recentrée sur l'activité de l'élève ; mais même dans ce cas, deux obstacles peuvent subsister.

D'abord, il est probable qu'on sera encore convaincu que l'évaluation est une chose trop difficile pour la confier aux élèves et que, conséquemment, c'est le professeur qui devra chaque semaine, voire chaque jour, se charger de cette évaluation formative, alors qu'il est déjà surchargé par ses préparations de cours et par le fardeau des évaluations sommatives. Pour contourner cet obstacle, il faudra donc démontrer au professeur, avec de nombreux exemples à l'appui, que les élèves peuvent, avec un entraînement approprié, assumer, seuls ou en équipe, la plus grande part de l'évaluation formative de leurs travaux, ce qui élimine l'objection du fardeau des corrections.

Un deuxième obstacle, considéré généralement comme insurmontable, est celui du manque de temps : « j'ai à peine le temps de " passer mon contenu ", comment voulez-vous que je sacrifie la moitié de " mon " temps à des évaluations formatives ? »

La solution consistera ici à faire faire l'expérience d'une démarche pédagogique comportant de fréquents exercices d'évaluation, qui ponctuent le déroulement du cours sans le perturber, et qui produisent

de si bons résultats, sur le plan de l'apprentissage, que le professeur se convaincra vite de la nécessité de ces évaluations. Parmi ces résultats, soulignons en particulier l'accroissement de la motivation, qui viendra du fait que l'élève sera sans cesse confronté à son niveau de maîtrise de la matière, et sera du même coup confronté à ses chances de réussir son cours, puis ses études et, ultimement, d'accéder à la carrière envisagée.

L'évaluation sommative au terme des apprentissages

L'instauration de l'évaluation formative continue permet, et suppose, l'abolition de l'évaluation sommative continue, puisque les objectifs et les effets de l'une et de l'autre sont souvent en conflit. Il faut donc, autant que possible, n'utiliser l'évaluation sommative que dans son rôle spécifique, celui d'apprécier globalement, à la fin du cours, la somme des apprentissages réalisés.

On se trouve ici devant une grosse pierre d'achoppement, car les notes sont, pour un grand nombre de professeurs, la carotte et le bâton sur lesquels ils comptent principalement pour motiver leurs élèves. La tradition pédagogique, en effet, se fonde peu sur la motivation intrinsèque : dans l'opinion générale, l'école n'est pas essentiellement le lieu du plaisir d'apprendre, du désir de croissance personnelle et du besoin de construire son propre destin, mais un lieu à fréquenter pour « se préparer à la vie ». On est donc persuadé d'avance que les cours n'auront pas nécessairement d'intérêt pour l'élève, et qu'il faut dès lors prévoir, pour le motiver, des récompenses et des punitions, c'est-à-dire de bonnes ou de mauvaises notes versées au bulletin.

Une telle façon de faire détruit presque tout. Elle détruit d'abord la relation maître-élève. Le professeur n'est plus l'aide et le guide pour la croissance personnelle, mais le juge qui, par les notes, tient entre ses mains l'avenir de l'élève. Elle détruit aussi, plus profondément, la relation au savoir : à partir du moment où mon étude est conditionnée par les notes, une matière comme la philosophie, par exemple, ne m'intéresse plus par ce qu'elle peut m'apprendre sur moi, sur ma pensée ou sur la vie, mais bien par la note qu'elle me permet d'obtenir pour un « travail » qu'on m'a im-

posé. Bref, l'accent mis sur l'évaluation sommative continue impose à l'élève une motivation située en dehors de lui-même².

La solution ? Amener les professeurs à trouver divers moyens de rejoindre la motivation intrinsèque des élèves, plutôt que de s'en remettre à la facilité, inefficace, de la sanction par des notes.

On constate donc qu'il s'agit ici de nouveau d'un renversement complet : passer de la rareté de l'évaluation formative et de l'omniprésence de l'évaluation sommative, à une situation où l'évaluation formative est continue, tandis que l'évaluation sommative est réservée pour la fin du cours.

Développer les habiletés langagières dans tous les cours

Il n'est pas de formation intellectuelle ni de succès scolaires possibles sans la maîtrise de la langue dans laquelle se font les apprentissages ; d'ailleurs, le rapport entre les compétences scolaire et langagière est bien illustré par le fait que le taux des échecs coïncide en général avec la piètre performance sur le plan de la langue. La transformation, ici, consistera donc à amener tous les professeurs, dans toutes les disciplines, à contribuer à l'acquisition par les élèves d'une maîtrise adéquate de la langue.

Cela suppose que les professeurs fassent en sorte que les élèves utilisent la langue comme moyen privilégié pour acquérir la maîtrise de la discipline enseignée. C'est une bien grave illusion, en effet, que de supposer que la compétence dans une discipline puisse s'acquérir en dehors de la langue qui la contient. Tout professeur, quelle que soit sa spécialité, est d'abord un professeur de langue, puisque les savoirs sont enfermés dans des mots, et que c'est dans l'ordonnement de ces mots que se trouvent la syntaxe des concepts et la conjugaison des idées. Pour tout professeur, donc, n'accorder que le minimum d'attention à la qualité de l'expression des élèves revient à se contenter d'une maîtrise minimale de sa discipline.

La plupart reconnaissent volontiers, en principe, la nécessité pour les élèves d'acquérir la maîtrise de la langue, mais ils font aussitôt valoir les raisons qu'ils ont de ne pas intervenir eux-mêmes sur ce plan : « On n'a pas le temps de s'occuper de la

langue en plus de tout le contenu qui, déjà, déborde », affirment les uns ; « On n'est pas des spécialistes de la grammaire », plaident les autres ; « Pas question d'ajouter d'autres évaluations, alors qu'on croule déjà sous le fardeau des corrections », s'accordent-ils tous à dire. Voyons comment surmonter ces objections.

La première solution repose sur la mise en place d'une pédagogie active, comme nous l'avons proposé précédemment, une pédagogie où l'élève prend la parole et écrit fréquemment sur les divers éléments de la matière étudiée. On répond ainsi à l'objection voulant que la culture de la langue soit un « ajout au contenu du cours », puisque, dans cette situation, la parole et l'écriture ne s'ajoutent pas à l'apprentissage, mais en constituent la trame même.

Une autre solution consiste, pour les non-spécialistes de la langue, à mettre l'accent sur le sens de la communication plus que sur le code orthographique et grammatical. Il est compréhensible que les professeurs de disciplines autres que celle de la langue aient souvent un sentiment d'incompétence sur le plan de l'orthographe d'usage et de l'application des règles d'accord, de conjugaison et de syntaxe. On peut cependant dissiper cette crainte en démontrant que tout professeur est assurément un spécialiste du sens des mots (sémantique) dans sa discipline, ainsi que de l'organisation des mots (syntaxe) pour exposer ses connaissances, et qu'il peut donc recourir à la connaissance de sa discipline pour aider ses élèves à maîtriser l'essentiel de la langue dans laquelle s'exprime cette discipline.

Quant à l'objection du fardeau des corrections, nous y avons déjà répondu en traitant, précédemment, de la prise en charge de l'évaluation formative par les élèves.

Voilà donc trois transformations : la pédagogie active, l'évaluation formative continue et l'étude de la langue dans tous les cours, dont l'importance ne découle pas de la conjoncture où se trouve actuellement l'éducation, trois transformations profondes dont on attend depuis longtemps la réalisation et qui risquent, une fois de plus, d'être négligées au profit de changements conjoncturels. On constate depuis toujours, en effet, que plus une modification s'approche du cœur de la relation pédagogique, plus on s'en détourne, en se

donnant par ailleurs bonne conscience par l'adoption de changements moins compromettants sur le plan personnel.

Cela nous amène à examiner les raisons de ce refus des vraies transformations. Ces raisons sont d'ordres tellement différents, qu'il faudra y consacrer, ailleurs, une réflexion approfondie ; nous tenterons ici seulement de mettre au jour quelques éléments de la démarche mentale qui entretient la résistance au changement.

LES RAISONS DE NE PAS CHANGER

En cherchant à comprendre de l'intérieur la résistance des professeurs au changement, nous avons identifié cinq obstacles successifs qu'ils doivent franchir pour déboucher sur un nouveau paysage pédagogique.

On ne voit pas pourquoi changer

Comme on l'a vu précédemment, en général, la façon d'enseigner varie peu d'un professeur à un autre, et les résultats, en quantité et en qualité, sont analogues, ce dont beaucoup semblent se satisfaire. Alors, que les taux de réussite soient très bas et que la qualité des diplômés soit discutable, cela n'entamera pas nécessairement, comme ce devrait être le cas, la sérénité pédagogique dominante : après tout, est-ce qu'on ne s'appuie pas sur « des méthodes éprouvées » ? Et s'il y a tant d'échecs, n'est-ce pas la manifestation qu'on maintient courageusement des « standards de qualité » ?

Pour franchir ce premier obstacle, pour provoquer des fissures dans ce blindage psychologique, peut-être devrait-on menacer les groupes de professeurs concernés de faire disparaître, partiellement ou totalement, leur programme, comme ce fut le cas au Collège Alverno. Des expériences de changement ont montré en effet que, souvent, les organismes ne consentent à se transformer en profondeur que si leur existence même est menacée.

Une chose est certaine : on ne changera pas si l'on est convaincu que tout est pour le mieux dans le meilleur des mondes. Le changement passe par un déséquilibre – une menace, une insatisfaction – qui appelle des remises en cause et qui « oblige » à chercher de nouvelles façons de faire les choses.

On ne veut pas devoir renier son passé

En supposant donc, par exemple, qu'on ait été ébranlé par des statistiques d'échecs alarmantes ou par la démonstration qu'il y a de meilleures façons d'enseigner que celles qu'on a pratiquées jusqu'ici, et qu'on ait accepté d'envisager un profond changement, on sera peut-être bloqué alors par un dilemme intérieur : ou bien je conserve mes habitudes, tout en ayant à vivre avec la conscience que j'ai tort de le faire, ou je m'engage dans le changement, avec alors le sentiment désagréable d'avoir été jusque-là un professeur d'une compétence discutable.

Cette dissonance cognitive, cette contradiction entre ce qu'on pense et ce qu'on fait, est un des plus grands obstacles au changement. Il est pénible de choisir une image personnelle future au détriment de l'image personnelle présente ou passée. Ce dilemme disparaîtra, cependant, si l'on est amené, d'une part, à reconnaître et à valoriser les éléments de qualité et d'efficacité qui n'existent pas dans nos pratiques actuelles et, d'autre part, à voir que les changements proposés se fondent, justement, sur les compétences acquises, qui prendront une efficacité accrue dans une nouvelle perspective pédagogique.

Mais cette perspective n'est pas toujours visible, ce qui peut constituer le troisième obstacle.

On ne possède pas de modèles de rechange

S'il franchit l'obstacle de la dissonance cognitive et décide de transformer sa pédagogie, le professeur affronte alors une question dont il risque de ne pas connaître la réponse : comment réaliser les changements voulus ?

Voyons, par exemple, la situation la plus courante, celle où l'action pédagogique est centrée sur le professeur, où celui-ci accapare le principal des opérations intellectuelles et du temps de parole. Supposons que ce professeur ait décidé de centrer l'action, désormais, sur les élèves. La difficulté qui se présente tout de suite est l'absence de moyens pour réaliser ce généreux projet. La seule formule pédagogique que le professeur connaisse bien, en effet, est celle de l'exposé, qui est en même

temps la formule la plus facile à pratiquer ; aussi, lorsqu'il veut utiliser une méthode active telle que le travail en équipe, par exemple, risque-t-il fort de se trouver en situation d'échec, vu que le travail en équipe est l'une des formules les plus difficiles à utiliser. Dès lors, déçu des résultats, et peut-être frustré d'avoir un peu terni son image de bon professeur, notre vaillant personnage se résoudra probablement à retourner à sa « bonne vieille méthode ».

Pour éviter ce recul, on doit d'abord donner au professeur une formation suffisante sur le travail en équipe ; il faut, ensuite, lui fournir des modèles concrets et des démarches détaillées ; puis il faudra, en cours d'action, lui assurer un soutien suivi. Sans de telles précautions, comme nous l'avons évoqué, l'échec est probable, et alors ce professeur échaudé aura peur comme de l'eau froide de tout nouveau changement.

Mais il est possible que plusieurs réussissent à envisager une stratégie qui renouvellerait profondément la relation pédagogique ; reste à voir si l'on pourra passer à l'action.

On n'a pas l'énergie nécessaire

Il arrive qu'un professeur désireux de renouveler sa pédagogie possède, en outre, les attitudes et la compétence requises pour le faire, mais qu'il recule devant l'ampleur du travail à accomplir.

Ceux qui ne sont pas passés par là ont peine à imaginer, en effet, ce qu'il en coûte d'efforts pour faire le changement à 180 degrés qu'exige le passage du discours magistral à la prise en charge de l'action pédagogique par les élèves : c'est un travail soutenu de plusieurs années, qui consume autant les soirées et les vacances que beaucoup d'énergie émotive et intellectuelle.

Or, beaucoup de professeurs étant relativement proches de la retraite, plusieurs se demandent s'il vaut la peine d'investir un aussi long temps de préparation pour un aussi court temps d'utilisation ; d'autant plus que le renouveau de l'enseignement collégial a versé en vrac sur toutes les tables de travail un monceau de besoins supplémentaires. Il importe donc de soutenir le changement, non seulement en fournissant le plus d'outils possibles, mais surtout en constituant des équipes de travail où les membres pourront se répartir

les tâches et profiter de la diversité des talents individuels.

Mais qu'en est-il de la réaction des collègues qui n'ont pas jusqu'ici manifesté même des velléités de changement ?

On se heurte à la résistance des autres

Bon nombre de professeurs ayant une idée toute faite de ce qu'est un bon enseignement, et cette idée coïncidant évidemment avec la pédagogie qu'ils pratiquent eux-mêmes, il arrive souvent qu'ils critiquent sévèrement celui qui ose dévier de cette orthodoxie. Cette critique affecte en particulier les jeunes professeurs qui veulent innover, et elle continue d'être une menace non déguisée pour tout professeur dont le statut demeure précaire.

Et la résistance n'est pas moins vive de la part de nombreux élèves. Ceux-ci ont découvert à travers leurs années d'école certains avantages à être passifs, et ils sont maintenant installés dans une routine où cela les arrange d'en faire le moins possible. Pour ces élèves, l'obligation soudaine de prendre en charge leurs apprentissages est un dur réveil et ils réagissent souvent avec beaucoup d'agressivité à ce partage nouveau des responsabilités.

Pour consolider la position du professeur dans ce contexte doublement difficile, il faut, d'une part, lui montrer des stratégies propres à réduire ou à prévenir l'opposition des détracteurs et, d'autre part, le soutenir sans équivoque à l'intérieur de processus d'encadrement clairs et stables.

Les cinq obstacles que nous venons d'examiner ne sont évidemment qu'une partie des facteurs en jeu dans la résistance au changement ; il faudrait, en outre, analyser plus finement les mécanismes mentaux qui font qu'on reste prisonnier d'un paradigme dépassé et, aussi, explorer l'effet paralysant de diverses formes de pression sociale qui s'exercent sur les professeurs.

Sans doute constatera-t-on, alors, qu'une profonde transformation de la pédagogie sur une large échelle est impossible sans une approche systémique et à longue portée.

CONCLUSION

Pour en arriver à ce que la majorité des élèves qui sortent des collèges aient acquis une vraie formation, il est temps que se réalisent certains changements qui se situent bien au-delà des aménagements superficiels liés à l'éphémère conjoncture actuelle, des changements qui touchent le cœur même de la relation maître-élève, en redonnant enfin à l'élève la responsabilité de son apprentissage, le pouvoir sur son évaluation et la maîtrise de sa langue.

Les obstacles à de tels changements, nous l'avons vu, sont nombreux et importants. Nous avons par contre entrevu certaines voies de solution.

Je suis profondément persuadé, pour ma part, que les changements proposés auront lieu, si nous faisons montre, enfin, d'une vraie vision éducative, appuyée par des stratégies appropriées et persévérantes, avec le concours orchestré de tous les agents de changement.

Et à ceux qui seraient sceptiques vis-à-vis des chances que se réalisent les transformations proposées, disons, comme Guillaume d'Orange :

*Il n'est pas nécessaire d'espérer
pour entreprendre, ni de réussir
pour persévérer.* ☞

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Pour deux excellentes synthèses du processus de reconstruction du savoir dans une perspective cognitiviste et constructiviste, voir :
 - IRAN-NEJAD, Ashgar et George E. MARSH II, « Discovering the Future of Education » dans *Education*, vol. 114, n° 2, hiver 1993, p. 249-257.
 - IRAN-NEJAD, Ashgar, « Constructivism as Substitute for Memorization in Learning: Meaning Is Created by Learner » dans *Education*, vol. 116, n° 1, automne 1995, p. 16-31.
2. Pour une discussion élaborée des rôles respectifs de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative voir : AYLWIN, Ulric, « Apologie de l'évaluation formative » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 8, n° 3, mars 1995, p. 24-32.