

# Les options graduées et l'orientation progressive au cours secondaire

par Louis GADBOIS \*

## Introduction

Lorsqu'elle apprit, en novembre 1964, que la Commission royale d'enquête sur l'enseignement recommandait de substituer aux multiples sections du cours secondaire un régime universel d'options, il me semble que la province de Québec réagit un peu comme devant la première chute de neige de l'hiver. L'événement était prévisible, on s'y était préparé: malgré tout, la transformation du paysage faisait rire ou grogner les passants, et le désarroi régnait dans les services intéressés, où l'on s'était attendu à une précipitation moins drue, moins universelle.

Du côté des enseignants, on se remit à discuter ferme l'idée de l'école polyvalente, accueillant côte à côte les adolescents les plus dissemblables et leur laissant la liberté de se tailler chacun son programme d'études sur mesures.

Du côté des spécialistes de l'orientation, naturellement, on s'attarda sur les nombreux passages du Rapport qui attachent à l'idée d'un régime d'options celle d'une orientation progressive en fonction des

aptitudes, des intérêts et de la personnalité de chacun. Les pessimistes s'écrièrent: Mais il n'y a plus de place même pour l'orientation professionnelle dans un système où le choix d'une carrière s'accomplit, pour ainsi dire, de lui-même, par essais et erreurs et de la façon la plus sûre qui soit, puisque ce sont les résultats scolaires qui sanctionnent les projets successifs des étudiants !

Au même instant, le chœur des optimistes entonne un refrain sur l'orientation scolaire, sphère nouvelle où la complexité des problèmes individuels va mettre en lumière le rôle primordial du spécialiste en orientation, mais non sans décupler son travail... Et voilà les optimistes qui sombrent à leur tour dans le noir.

On peut rire de ces positions extrêmes, mais d'où vient qu'elles se soient exprimées, ne fût-ce qu'en boutade, si ce n'est à cause de l'ambiguïté des concepts en jeu ? Il me semble que les mots nous trahissent; ou peut-être est-ce nous qui les trahissons. Quoiqu'il en soit, le Rapport de la Commission royale d'enquête présente en maints passages le régime des options graduées et l'orientation progressive comme deux réalités dont l'une ne saurait aller sans l'autre: voilà le sujet de la réflexion toute personnelle que je dois vous livrer. Il sera question tout d'abord de l'art que doit posséder quiconque veut établir un régime d'options, c'est-à-dire l'art de fabriquer des

---

\* L'auteur est directeur des services psychologiques à la FCC. Le présent texte est celui d'une communication que Monsieur Gadbois présentait à la Société d'Études et de Recherches en orientation professionnelle, à Québec, le 30 avril 1966.

programmes d'études. Après avoir étalé mes ignorances en ce domaine, je me permettrai une timide suggestion à l'intention des personnalités qui maîtrisent cet art. Enfin, j'essaierai de montrer comment certaines de leurs décisions pourront se répercuter sur l'orientation des jeunes et déterminer, du même coup, la physionomie des services d'orientation.

### L'art de fabriquer des programmes d'études

Ce que l'on juge le plus nocif dans le régime des sections du second degré, si je suis bien renseigné, c'est leur manque d'adaptation aux différences individuelles. Chacune des sections semble conçue pour un type idéal plutôt que pour des étudiants réels, puisqu'elle oblige ceux-ci à s'exercer sur le même ensemble de matières et de notions; en outre, il faut remarquer que cette uniformité porte non seulement sur la nature des matières imposées — comme le latin, les sciences économiques, etc. — mais sur le degré de difficulté des notions à assimiler.

Le peu de cours à option que le secondaire classique offre maintenant ne change rien au fait essentiel qu'il s'agit d'un cours destiné aux seuls étudiants capables d'un rendement plus qu'ordinaire dans toutes les matières réglementaires. Il s'agit, si l'on veut, d'un régime mixte, où l'on s'efforce d'adoucir par un jeu d'options la rigidité inhérente à toute section. Dans une étude récente, Alexander précise qu'au secondaire, dans les institutions qui forment la Fédération des Collèges classiques, "les options reviennent souvent en pratique à choisir entre le grec et les sciences" (1966, p. 284); que, dans trente-sept collèges — toujours au secondaire — les autorités organisent si peu de cours dits "à option" que ceux-ci sont, à toutes fins pratiques, imposés aux étudiants, tandis qu' "il y a possibilité de libre choix, sous le contrôle tout de même de la direction des études, dans vingt-sept collèges" (p. 288); "au secondaire, écrit-il encore, le changement d'option est considéré comme pratiquement impossible, sauf en syntaxe, et à la condition de doubler" (p. 292); enfin, dans certains collèges, c'est l'opinion des professeurs qui exerce l'influence prépondérante sur le choix des cours à option (p. 304).

Pour revenir au régime des sections, il faut tout de même admettre que celui-ci avait pour objectif et pour justification de fournir aux diverses clientèles scolaires un programme vraiment équilibré, vraiment organique. Mais cet équilibre est demeuré purement

théorique, nous dit-on, et ce sera la gloire du régime d'options que de l'établir dans les faits, grâce à l'adaptation des programmes aux individus. Dorénavant, celui qui détrône Einstein, mais qui prend les adjectifs féminins pour des verbes irréguliers ne sera plus un apatride dans l'univers du savoir.

Mais on peut douter que le Québec affranchisse jamais les étudiants du secondaire au point où chacun choisirait à sa guise sa pitance intellectuelle. L'autorité scolaire gardera, de la mentalité qui présidait à l'organisation des sections, le souci de fabriquer des programmes d'études qui ne fassent pas injure à l'intelligence humaine. Le Rapport de la Commission Parent, qui réclame un "nouvel équilibre des programmes d'études" (Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, 1964, vol. 3, p. 13), précise que "dans le système des options" au cours secondaire, "chaque enfant doit, à côté des matières de base obligatoires pour tous et comprenant environ la moitié du programme, décider lui-même quels autres cours il suivra, parmi un certain nombre dont on lui fournit la liste chaque année" (vol. 2, p. 49). Ailleurs, le Rapport donne un exemple d'horaire qui semble laisser très peu de place aux "cours-options" en septième et huitième années (vol. 3, p. 17).

Quoi qu'il en soit, on peut croire que toutes les personnes — même les plus libérales — et tous les comités qui échafaudent actuellement des projets et des contreprojets de programmes d'études s'efforcent d'établir un cadre d'obligations qui devrait permettre aux libertés individuelles de s'exercer sans danger ni dommage.

A cet égard, il n'est pas sans intérêt d'examiner ce qui se passe dans le pays qui a été le premier, sauf erreur, à tenter l'expérience des options au niveau secondaire: "Dans certains systèmes scolaires" des États-Unis d'Amérique, selon Katz, "le choix doit se faire entre différentes écoles secondaires — dont les étiquettes, telles que école secondaire classique, école secondaire commerciale, école secondaire professionnelle, indiquent la nature des programmes. Dans certaines écoles secondaires polyvalentes, les principaux programmes reçoivent des noms tels que pré-collégial, commercial, affaires, arts industriels, agriculture, etc.; en d'autres cas, on ne retrouve pas cette délimitation des types de programmes, et l'étudiant choisit ses matières à même toutes celles qui sont offertes à chaque année d'études (quoiqu'on puisse l'inciter ou l'obliger à éviter un manque total de continuité d'une année à l'autre)" (1963, p. 26).

Je doute que le Québec se sente actuellement d'humeur à favoriser la coexistence d'une semblable variété de formules, mais ce qui me paraît hors de doute, c'est que la liberté du jeune étudiant y sera une liberté surveillée.

Il en découle au moins ceci, que la responsabilité de fabriquer des programmes équilibrés, autrefois dévolue à quelques organismes centraux — comme le ministère de l'Éducation et les facultés des Arts — cette responsabilité sera désormais partagée entre l'autorité scolaire et les simples citoyens tels que les étudiants, leurs parents et le personnel des établissements scolaires. Il appartiendra aux simples citoyens, en particulier, d'exploiter rationnellement, dans les horaires, la zone de latitude laissée à chaque étudiant, une fois remplies les obligations promulguées dans les hautes sphères.

Magnifique, ce partage de responsabilités, mais vraiment redoutable, car à moins de renoncer à l'objectif des programmes équilibrés, c'est demain qu'il faut initier les simples citoyens à l'art, naguère ésotérique, de fabriquer des programmes d'études.

Or il me semble que cet art, ce savoir-faire ou cette technique prend appui sur une base scientifique mince et chancelante, de sorte que les simples citoyens comme les grands administrateurs vont désormais se poser une série de questions fondamentales auxquelles les meilleurs théoriciens répondront par des "peut-être". En voici quelques-unes, dont la seule formulation me remplit d'effroi.

**Première question : quel est le dosage d'études générales et d'études spécialisées qui devrait caractériser le cours secondaire ?** Il s'agit, au fond, d'un problème très général, mais pour le simplifier, je le pose au sujet des seuls adolescents qui poursuivront des études au delà du secondaire, ce qui sera peut-être le cas de la moitié<sup>1</sup> de la population scolaire en 1971-1972 (Évolution démographique de la fréquentation scolaire au Québec, 1966).

Comme vous le savez, plusieurs progressistes considèrent comme un faux problème celui de la proportion idéale des études générales et des études spécialisées. On répète, par exemple, qu'une certaine spécialisation fait partie intégrante de la culture, ou encore qu'il faut commencer, au beau milieu de l'adolescence,

à faire des études spécialisées, mais dans une optique culturelle. À ceux qui me reprocheront donc de resusciter un faux problème, d'ailleurs usé, remâché et particulièrement insipide, j'avouerai que je me défie de leurs conciliations faciles.

La question est loin d'être résolue, si l'on en croit Lauweris, qui compare les pratiques les plus courantes en Grande-Bretagne, en France, en Allemagne, en URSS et aux États-Unis: "On admet, écrit-il, que tous les enfants doivent s'instruire sans égard à leurs intentions professionnelles ultérieures jusqu'à un certain âge — les uns disant quatorze ans, les autres, dix-huit ans". Et il enchaîne: "Au delà de l'âge de dix-huit ans, faut-il tenter de corriger la spécialisation et ses déficiences ?" (1965, p. 386).

Cette préoccupation d'une sorte de déspecialisation du spécialiste vers l'âge de dix-huit ans se trouve également dans un rapport d'un organisme consultatif du ministère de l'Éducation d'Angleterre (Fifteen to Eighteen, 1959, vol 1, p. 263), mais on pourrait chercher longtemps sur la planète la faculté universitaire qui en ferait son affaire.

Le Rapport de la Commission Parent pose le problème avec éclat, dans un passage rarement cité, au sujet des étudiants de douzième et de treizième années qui poursuivront vraisemblablement des études ultérieures: "... Le programme, (...) bien loin de viser à commencer la spécialisation, devra au contraire se hâter de fournir à l'étudiant une initiation sérieuse à des disciplines sur lesquelles il ne reviendra plus par la suite; ainsi le futur physicien aura tout intérêt à suivre un excellent cours d'histoire, de littérature; le futur avocat sera bien avisé d'aller le plus loin possible dans sa culture scientifique." (Rapport de la Commission royale, 1964, vol. 2, p. 60).

Les expressions qui ont trait à l'excellence des études générales me paraissent d'une force vraiment impressionnante. Mais revenons au secondaire: d'après le même Rapport, "il s'agira d'aider (les élèves qui se destinent clairement à des études longues) à déceler leurs véritables aptitudes, à les développer tout en poussant leur culture générale et en élargissant leurs horizons intellectuels; l'orienteur sera attentif à maintenir l'équilibre nécessaire entre ces exigences apparemment divergentes." (Rapport de la Commission royale, 1964, vol. 3, pp. 268-269).

Pour être honnête, je dois ajouter que ces passages me semblent beaucoup moins radicaux lorsqu'on les

<sup>1</sup>Le rédacteur prévoit que le tiers de la population âgée de 17 à 19 ans étudiera au niveau "pré-universitaire et technique". On peut supposer que la proportion sera sensiblement plus élevée pour le seul groupe âgé de 17 ans.

replaces dans leur contexte, et que je les trouve difficiles à concilier avec d'autres idées des commissaires.

Quoi qu'il en soit, je crois qu'on peut, sans trahir leur doctrine, en tirer les deux principes suivants. Premièrement, le souci de programmes équilibrés n'est pas réservé aux dieux et aux demi-dieux qui siègent dans l'empyrée, mais il doit hanter les simples mortels au niveau de l'écorce terrestre; il serait inadmissible de choisir les cours-option de la même façon qu'on remplit des trous dans un terrain, c'est-à-dire de la façon la plus économique possible, avec du sable, des débris de motocyclettes, des briques ou de vieux matelas.

Deuxièmement, on est loin d'une conception simpliste qui assimilerait la culture générale au noyau des cours obligatoires, tandis que les cours au choix seraient nécessairement consacrés à une sorte de pré-spécialisation.

Avant de passer à une autre question déchirante, je reviens sur la trahison des mots. "Qu'entendez-vous par "spécialisation"?" demande un jour le pauvre lecteur aux nombreux auteurs qui se prononcent sur le sujet. Il me semble qu'on pourrait faire au moins les distinctions suivantes.

En un premier sens, on parle de spécialisation, sans la moindre idée de formation professionnelle, pour désigner un apprentissage en profondeur de certaines notions dans tel ou tel domaine du savoir. Nul ne saurait apprendre au complet la physique: les études de physique peuvent donc se présenter comme un **échantillonnage** des notions qui constituent cette science. C'est ainsi que tel étudiant du secondaire pourra s'initier à la méthode et peut-être aux théories de la physique par une étude relativement approfondie de l'optique ou de l'électricité, plutôt que par une étude plus superficielle de tous les groupes de phénomènes. C'est ainsi que, même au cours secondaire, Jones préfère enseigner bien une seule époque de l'histoire plutôt que de l'enseigner toute et mal; "Établissons dans son ampleur, écrit-il, cette vérité qu'à une époque et en un lieu donnés, il y eut des hommes, des femmes et des enfants qui vécurent et moururent, qui eurent du chagrin et du bon temps, qui passèrent par de grandes aventures ou qui découvrirent de grandes idées d'une façon radicalement différente de ce que nous connaissons" (1966, p. 15). Ce genre d'échantillonnage, à mon avis, s'oppose simplement à l'encyclopédisme et peut fort bien se concilier avec l'objectif des études générales. Étant donné l'essen-

tielle unité de la physique, l'étudiant qui y aura pénétré par la porte de l'électricité trouvera naturel de poursuivre éventuellement le tour du propriétaire.

Tout autre est la spécialisation au sens propre, la spécialisation vraie, celle qui consiste à faire un choix entre les principaux domaines du savoir. Celui qui commence à se spécialiser en bio-chimie ou en littérature accorde à sa science ou à son art une priorité au moins relative dans l'emploi de son temps et de son énergie, ce qui diminue d'autant la part des autres disciplines. Or, une spécialisation en bio-chimie ou, si l'on craint l'étroitesse des spécialisations, une "concentration" en chimie-biologie ne favorise que bien indirectement l'apprentissage des beaux-arts, des langues, de l'histoire, de la sociologie, etc. Pour décrire ce genre de spécialisation — et sans aucun jugement de valeur — on parlera justement d'une spécialisation restrictive.

En un troisième sens, on a souvent recours au même terme de spécialisation pour désigner l'apprentissage qui s'intéresse moins à la science en soi qu'à ses applications, moins au savoir qu'au savoir faire, c'est-à-dire aux arts et techniques. En ce troisième sens, les études spécialisées équivalent en pratique à la formation professionnelle.

Il semblerait donc souhaitable de multiplier des distinctions — peut-être fastidieuses de prime abord — si l'on veut éviter les guerres de mots et trouver un sens précis à une question comme celle-ci: "À quel moment acceptez-vous un début de spécialisation pour les futurs ingénieurs?"

Et même lorsque de sages distinctions seront faites, les divers sens du mot "spécialisation" garderont un sens purement relatif. Il faudra établir des critères pour savoir si tel programme est plus ou moins spécialisé que tel autre. À cet égard, les responsables des programmes ne sauraient adopter comme seul critère la proportion d'heures de travail consacrées aux différentes matières; ils devront penser que les niveaux de difficulté n'ont pas moins d'importance: ainsi, un programme paraîtra relativement spécialisé en mathématiques si l'étudiant fait trois heures de mathématiques avancées par semaine, tandis que le reste de son horaire est consacré à un apprentissage qui ne dépasse pas les rudiments des autres disciplines.

Voilà pour la spécialisation. Quant à l'expression "études générales", elle correspond, selon la formulation de Lauweris, à l'idée qu'"en principe, la sphère

de la nature, celle de l'humain et celle du social en leur totalité pourraient — et peut-être devraient — se prêter à l'étude et à l'exploration" (1965, p. 395).

Une deuxième grande question à se poser avant d'établir un programme d'études, ou plutôt une deuxième série de questions, porte sur les objectifs mêmes de l'enseignement de chaque matière: quelle part convient-il d'accorder, dans l'étude du français, à l'apprentissage du vocabulaire et des subtilités grammaticales, à l'histoire de la langue, à l'étude critique des auteurs, à l'art d'écrire? La célèbre classification des objectifs proposée par Bloom (1956) fournit un cadre magnifique à la réflexion, ce qui me permet de passer à une troisième question: comment répartir, dans l'apprentissage des sciences et des arts, ce qui relève des activités parascolaires et ce qui relève des études officielles, avec crédits, bonnes ou mauvaises notes, examens et inscription au dossier? Les tâches sont-elles justement réparties entre le cours de biologie, le laboratoire de biologie et le cercle de naturalistes?

Il s'agit, au fond, d'un double problème, qui ressortit à la pédagogie et à l'administration. Plus profondément, le statut des activités libres dans le cadre de l'école traduit une certaine conception des relations entre l'individu et la société: celle-ci tient-elle à tout contrôler, à tout officialiser? L'individu se sent-il assez à l'aise dans le climat de l'école pour s'y livrer à des travaux gratuits?

Et je vous pose enfin ce qui m'apparaît, à tort ou à raison, la grande question, celle qui passionne le public et qui intéresse à un titre particulier les spécialistes des différences individuelles: l'étudiant du secondaire doit-il choisir ses cours en fonction de ses aptitudes, de ses intérêts et de sa personnalité? Certains trouveront peut-être malheureux d'entendre poser la question, alors qu'il est devenu courant d'affirmer tout simplement la chose. L'affirmation se retrouve partout, dans les journaux, dans les livres, sous la plume des grands de ce monde et dans les conversations du menu peuple: l'étudiant choisira désormais ses cours, proclame-t-on, selon ses besoins personnels, c'est-à-dire selon la fameuse triade dont on ne sait pas bien si elle s'inspire du sens commun ou de la psychométrie: aptitudes, intérêts, personnalité. C'est donc avec le rouge au front que je vous prie de m'éclairer, un peu comme si je vous demandais: est-ce vrai que la terre tourne autour du soleil? ou encore: est-ce vrai que les pucerons verts ont trois paires de pattes?

Si la question est aujourd'hui celle d'un sot, il n'est pas sans intérêt de remarquer qu'elle ne se

posait pas, même pour un sot, sous l'ancien régime des sections monolithiques. En effet, il n'y avait pas d'alternative: à moins d'être sadique, on aidait l'étudiant à se placer — ou on le plaçait sans faire d'histoires — dans la section qui, globalement, semblait le mieux répondre à sa tournure d'esprit et à ses aspirations. Mais sous le régime plus souple qu'on nous promet, ne croyez-vous pas que nombre d'étudiants mordront à belles dents à la plupart des cours obligatoires, qu'ils en auront pour leur argent, ou plutôt pour leur peine, qu'ils seront vaccinés contre toutes sortes d'abominables frustrations et que, par conséquent, il leur serait possible de consacrer le tiers ou les deux tiers de leurs cours-option à des matières pour lesquelles ils ont de piètres dispositions, qui leur plaisent médiocrement et qui n'ont aucun rapport avec leur personnalité? Et s'il s'agit des seuls cours obligatoires, ne croyez-vous pas qu'un bon nombre d'étudiants qui ont de la facilité pour les langues et des difficultés en mathématiques accepteraient de doubler d'efforts pour surmonter leur handicap, plutôt que de capituler, à la faveur d'un système accommodant?

Car je ne mets pas en doute que les jeunes devront choisir: ce que je mets en doute, c'est qu'il faille les encourager à toujours choisir dans la ligne du moindre effort. Je ne propose pas de transformer l'école en baignoire ni d'organiser entre les écoliers des concours de renoncement: ce que je propose, c'est que l'on prenne en considération non seulement les traits caractéristiques de l'individu, non seulement son monde subjectif, mais aussi les exigences objectives du savoir. Et si les fabricants de programmes déclarent à l'environnement que rares sont les certitudes au chapitre des nécessités objectives, il faudra applaudir un bon coup, puis leur rappeler que rares sont également les certitudes en psychométrie.

L'apprentissage des arts et des sciences n'est pas la seule entreprise où la liberté, avec tous les éléments subjectifs qu'elle suppose, peut et doit s'exprimer, mais toujours dans le respect de certaines nécessités qui transcendent l'individu. L'homme qui veut améliorer sa santé, par exemple, ou s'enrichir, s'efforce de trouver les conditions objectives de la santé ou les méthodes propres à gagner de l'argent, et les incertitudes ne font que stimuler sa recherche. C'est une question de logique, ou de fidélité au but poursuivi.

Or, lorsqu'il s'agit des arts et des sciences, je ne vois pas pourquoi l'on inciterait les jeunes à n'y voir que l'achèvement de leur personnalité. L'attitude de

recherche inlassable et humble que devrait inspirer l'étude de la chimie ou de l'histoire n'a-t-elle donc plus de sens à l'égard de l'ensemble du savoir ? N'est-il pas urgent d'organiser l'information scolaire avec le même sérieux que l'information professionnelle et de susciter chez les jeunes des réflexions et des hypothèses sur l'organisation des connaissances tout autant que sur celle du marché du travail ?

Voilà naïvement exposés quelques thèmes d'insomnie pour ceux qui doivent fabriquer, en tout ou en partie, des programmes d'études. J'en arrive maintenant à la suggestion que j'ai promise tout à l'heure, et qui porte sur le mode de jonction des études générales et de la spécialisation vraie.

### Le joint des études générales et spécialisées

Les pédagogues d'aujourd'hui — ceux surtout qui rebâtissent d'année en année le programme du cours classique — n'ont pas la dent délicate pour le cours classique d'il y a une vingtaine d'années. Rappelons-nous. Cette vieille chose consistait en sept ou huit ans d'études que l'on s'obstinait à vouloir aussi peu spécialisées que possible, ce qui, incidemment, n'empêche pas des observateurs étrangers de laisser entendre, même en 1960, que le cours classique du Québec comporte une spécialisation ou concentration en philosophie (*Commonwealth universities yearbook*). Cette antiquité, semble-t-il, était mal charpentée, trop littéraire au début, trop scientifique à la fin. Elle paraissait interminable à des étudiants nombreux qui s'y engageaient et qui en sortaient à un âge trop avancé, ce qui leur occasionnait, semble-t-il, des difficultés d'orientation (Forest et Gadbois, 1961). Mais le cours classique pouvait, à mon avis, revendiquer au moins un titre de gloire, celui d'ouvrir les portes de toutes les écoles et facultés spécialisées de l'époque.

Mais les temps ont changé. De plus en plus, les études qui font le pont entre le cours élémentaire et l'éventail des cours pleinement spécialisés, semblent destinées à remplir une double fonction: d'une part, continuer l'enseignement général et, d'autre part, commencer une spécialisation restreignante — par exemple, en chimie et biologie — qui tient dans l'horaire une part modeste, puis largement accrue, puis prépondérante. Même si l'on préfère alors parler de "préspecialisation" ou de "concentration", la réalité s'impose à quiconque examine les programmes. Cette organisation temporelle des études, qui est de règle dans les **college** des États-Unis d'Amérique, a même

envahi les **high school**, où certains éducateurs dénoncent la contamination de l'"inférieur" par le "supérieur".

Le chevauchement des études générales et des études spécialisées — pendant une période de deux, trois ou quatre ans avant la spécialisation stricte — comporte sans doute des avantages ainsi que des inconvénients pour la culture des jeunes, c'est-à-dire pour l'apprentissage des arts et des sciences. Il y a déjà longtemps que les défenseurs de la culture longue et les tenants de la "bonne" spécialisation, c'est-à-dire celle qui renie toute forme d'utilitarisme, ont entrepris de monter leurs dossiers respectifs sur la question. Les défenseurs de la culture longue sautent de joie chaque fois qu'un chef d'industrie réclame des collaborateurs moins spécialisés et plus cultivés; ils ne sauraient oublier qu'un appel à la culture générale a figuré parmi les résolutions du congrès de la Fédération européenne d'Associations nationales d'ingénieurs, en 1963 (Alquier, 1965). Les tenants de la "bonne" spécialisation méprisent ce genre de verbiage et vous étalent sous le nez des déclarations d'éducateurs illustres et de comités de l'UNESCO où l'on dénonce l'encyclopédisme et les préjugés encore vivaces à l'endroit d'études en profondeur.

Sans entrer dans le débat, je dénoncerai seulement le sophisme qui consisterait à justifier le système du chevauchement par le principe qu'une culture authentique suppose l'expérience d'une spécialisation. Sur ce point, l'accord est sans doute unanime. Ce qui fait l'objet du débat, c'est de savoir si la spécialisation restreignante — par exemple, une "concentration" en chimie et biologie — doit chevaucher les études générales ou les couronner.

Le chevauchement présente des avantages, nous dit-on, pour l'orientation des jeunes, puisqu'il leur permet — deux, trois ou quatre ans avant le stade de la spécialisation terminale — d'explorer avec une certaine profondeur le domaine particulier des arts ou des sciences où ils rêvent de s'engager. Mais cette assertion qui se répand partout risque de n'être qu'un nouveau mythe, qui ne devrait pas survivre aux objections suivantes. Premièrement, je rappelle l'objection classique: il y a danger que l'étudiant fasse un choix qui engage déjà son avenir avant que ses aptitudes et ses intérêts soient suffisamment mûris. Pour une porte qui s'entrouvre, il y en a deux qui ne s'ouvriront plus sans grincer; pour une porte qui s'ouvre largement, il y en a dix qui se verrouillent. Je veux bien admettre que l'étudiant, au début du cycle de chevauche-

ment, est censé choisir une famille de professions plutôt qu'une profession déterminée; mais cet objectif est-il réaliste? Qu'est-ce qu'une famille de professions, sinon une fiction méthodologique, puisqu'il y a des dizaines de façon de grouper les professions?

De bons auteurs en documentation professionnelle conviennent, par exemple, qu'il ne serait pas illogique d'inclure la médecine parmi les professions "sociales", à côté du service social, de la psychologie, etc. Mais ce serait une grave erreur, comme chacun le sait, de faire une "concentration" en sciences sociales pour essayer ensuite d'obliquer vers la médecine. Le choix précoce d'une famille de professions, défendable dans l'abstrait, risque d'être illusoire.

Je concéderai encore aux tenants du chevauchement que la métaphore des portes qui s'ouvrent et qui se ferment risque de porter à faux: en effet, en multipliant les précautions, paraît-il, on peut éviter dans bien des cas que le premier choix sérieux, celui qui marque la première année de spécialisation progressive, ne devienne irréversible. C'est tant mieux. Mais en pratique, n'est-il pas vrai que ce premier choix, qui intervient deux, trois ou quatre ans avant la spécialisation terminale, est déjà définitif, sauf en cas d'échec? N'est-il pas vrai que l'étudiant espère ardemment ne jamais être obligé de changer son option principale et que cet espoir se fonde sur la logique du système? Si tel est le cas — et les faits sont là pour l'affirmer — il devient paradoxal de parler d'exploration. Dès le début du chevauchement, l'étudiant est psychologiquement engagé dans une spécialisation terminale, et son exploration se limite à celle-ci. Et si l'on tient à dire que les études générales auxquelles il est encore tenu le forcent tout de même à explorer, c'est de la même façon qu'un homme explore les alentours de la maison qu'il est engagé à acheter, c'est-à-dire en songeant toujours à ce que lui coûterait un bris de contrat. Il semblerait beaucoup plus juste de garder au mot "exploration" son sens le plus obvie, le plus général, celui d'une marche — ou d'une démarche — pour reconnaître des lieux qu'on ignore avant de se fixer. Katz (1963), par exemple, ne l'emploie pas autrement. Cet auteur compare également l'orientation à une série de rôles que l'adolescent jouerait successivement sur une scène. L'adolescent n'est pas le plâtrier, n'est pas le courtier d'assurances, mais c'est en jouant pendant un certain temps le rôle du plâtrier, puis le rôle du courtier d'assurances et en éprouvant son succès dans une série plus ou moins longue de rôles divers — toujours plus sérieux avec l'âge — qu'il parvient à trouver le rôle qui devient sa réalité

professionnelle. Or, pour qu'il y ait vraiment rôle, il me semble nécessaire qu'il y ait un certain dégage-ment à l'égard du personnage que l'on joue. Sans doute est-ce principalement au niveau postsecondaire que l'on observe aujourd'hui le genre de demi-spécialisation ambiguë que j'ai tenté de décrire, mais on peut prévoir que le même problème se posera au secondaire le jour même où le régime d'options y sera instauré. Alexander, examinant les motifs qui inspirent le choix des cours à option au secondaire classique, s'exprime ainsi: L'"influence (de la carrière envisagée) est moins forte que celle des résultats scolaires, mais elle est déjà perceptible (. . .). Si, comme à Sherbrooke, le choix des options de sciences au secondaire facilite au niveau du collégial l'accès aux facultés de Sciences, les élèves ont tendance à vouloir se diriger de ce côté pour ne perdre aucune chance" (1966, p. 293).

Un jour viendra sans doute où quelque théoricien de la pédagogie lancera une vieille idée: celle d'asseoir un bloc d'études pleinement spécialisées sur un bloc d'études vraiment générales. Vous me direz que je fais bon marché de la continuité des études; vous me direz que, pour le futur mécanicien, la physique est d'emblée dans la ligne de sa spécialisation, ce qui rend mes distinctions artificielles. Je pourrais alors appeler à la rescousse le Central advisory Council for Education d'Angleterre. Les membres du prestigieux organisme, qui comprend plusieurs universitaires, refusent aux universités le droit de "déterminer la nature et le contenu de l'éducation dispensée dans les années préuniversitaires", et ils formulent ce principe très général: "Ce qu'on enseigne, en toute matière, doit être enseigné parce que cela est bon pour l'élève à telle étape de son développement, et non parce que ses maîtres trouveront commode, au cycle d'éducation suivant, de pouvoir tableer sur certaines connaissances acquises" (1959, p. 264).

Mais on pourrait me citer dans le même rapport les paragraphes bien connus qui constituent un éloquent plaidoyer pour la spécialisation précoce, celle-ci chevauchant alors les dernières années d'études générales. Je me retrouve donc un peu seul, et pour vous montrer qu'il n'y a rien de doctrinaire dans ma position, je vous propose un compromis: il s'agirait d'intercaler, entre les études générales et la spécialisation poussée, une année de transition, que j'appellerais volontiers une année d'orientation.

Au cours de cette année-là, l'étudiant partagerait son temps à peu près également entre les deux groupes

de matières ou, si l'on préfère, entre les deux domaines du savoir qui correspondent à ses deux projets de spécialisation les plus vraisemblables. Voici une étudiante qui se destine à la profession d'infirmière et qui penserait, en cas de désillusion, à se rabattre sur le dessin commercial. Pendant l'année de transition, l'horaire de cette adolescente comporterait, d'une part, une bonne dose de biologie et d'autres matières choisies pour lui donner un avant-goût vraiment prononcé des études spécialisées de l'infirmière, ainsi d'ailleurs que de plusieurs spécialisations voisines; l'autre moitié du programme constituerait une introduction vraiment poussée aux disciplines qui conduisent à la profession de dessinateur commercial et à quelques autres. Il s'agirait déjà d'une spécialisation restreignante, ou plutôt de deux spécialisations, puisque l'étudiante laisserait enfin tomber la plupart des matières pour se consacrer à quelques-unes en profondeur.

Pour que cette année d'orientation soit le plus fructueuse possible, il faudrait éviter que les deux champs de spécialisation ne se recouvrent substantiellement. A cette condition, l'année d'orientation poursuivrait certains objectifs de la culture générale tout en permettant une exploration qui aurait quelque chance d'être authentique, c'est-à-dire motivée par le besoin de vérifier des hypothèses.

Il va sans dire que cette année intercalaire pourrait coïncider, par exemple, avec la neuvième année pour des élèves qui terminent tôt leurs études générales, comme avec la quatorzième année de ceux qui aspirent à une licence ou à un doctorat, mais le principe serait toujours le même.

En somme, la suppression du chevauchement permettrait aux jeunes de commencer un ou deux ans plus tôt leurs études pleinement spécialisées, tout en prolongeant d'un an ou deux leurs études purement générales, ce qui favoriserait la maturité des hypothèses professionnelles et qui éviterait les engagements prématurés. Quant à l'année d'orientation, elle serait l'occasion d'une confrontation particulièrement sérieuse des rêves avec la réalité.

### **L'orientation, tributaire des études**

Nous avons vu jusqu'ici qu'il y a plus d'une façon de concevoir les deux principales nouveautés de l'école secondaire, c'est-à-dire le système d'options et l'orientation progressive; au sujet de celle-ci, nous avons tenté

une distinction: ou bien il s'agit d'une *série de choix* qui est orientée dès le départ et qui aboutit, par des restrictions successives, à la spécialisation ultime, ou bien il s'agit d'une exploration prolongée qui permet des *hypothèses de plus en plus précises* tout en retardant la décision proprement dite jusqu'au moment où il faut la faire.

Il reste à montrer, de façon plus concrète, comment le régime des études va se répercuter sur les modalités de l'orientation.

Déjà certaines conséquences semblent faciles à prévoir. Comme il a été signalé plus haut, le régime des options graduées devrait éliminer bon nombre de faux problèmes d'orientation, comme ceux des étudiants qui ratent présentement une année d'études en raison d'une faiblesse dans une ou deux matières. Deuxièmement, l'étude du dossier individuel deviendra vraisemblablement beaucoup plus complexe — ce qui ne veut pas dire moins instructive — puisqu'on ne pourra plus compter, comme point de comparaison, sur les résultats de tout un groupe soumis à un même ensemble de conditions objectives. Enfin, la coexistence d'études générales et professionnelles sous le toit d'une école secondaire agrandit évidemment l'éventail des problèmes.

Mais à côté de ces certitudes — et des quelques autres que j'oublie — se dresse la forêt des incertitudes. Je n'en relèverai que trois, pour essayer de montrer comment les décisions et les attitudes des responsables de l'enseignement pourront déterminer le cadre de l'orientation et, par ricochet, les tâches prioritaires des services d'orientation.

Une première incertitude résume certaines inquiétudes exprimées plus haut. Imaginons d'abord un système où l'on croit à la culture générale, où l'on estime que les différences individuelles, au niveau secondaire, demeurent plastiques et qu'elles doivent se subordonner à la réalité des arts et des sciences, un système où l'on prend au sérieux ce passage du Rapport de la Commission Parent: "L'élève qui aura pris le temps d'explorer assez longuement les diverses avenues de la connaissance avant de s'engager nettement dans une voie définitive restera toute sa vie plus polyvalent, plus curieux de toutes choses, moins confiné dans un horizon limité, plus souple, plus capable de communiquer avec des gens de toutes sortes, mieux adapté à son époque" (Rapport de la Commission royale d'enquête, 1964, vol. 2, p. 51). En un tel système, il semble que les notes scolaires et l'appré-



ciation des professeurs fourniraient aux étudiants et, lorsqu'il y a lieu, à leurs parents, les critères les plus fondamentaux pour le choix de la plupart des options. Le service d'orientation serait en mesure d'offrir du counseling à ceux qui en désirent; les tâches d'information qui lui seraient dévolues ainsi que l'évaluation des différences individuelles seraient subordonnées au counseling; de plus, cette information et cette évaluation s'inscriraient surtout dans une perspective d'orientation professionnelle, c'est-à-dire de planification à long terme.

Si, au contraire, les aptitudes et les intérêts qui se manifestent à douze ans sont utilisés, plus rigide peut-être que sous l'ancien régime, pour enfermer chaque étudiant dans un territoire dont il ne voudra plus sortir, même si par hasard il le peut, alors le service d'orientation devra nager à contre-courant et se débattre pour qu'un système dit "polyvalent" n'empêche pas au départ la formation polyvalente qui apparaît de plus en plus nécessaire à l'exercice des fonctions professionnelles.

Une deuxième hypothèse, déjà contenue dans celle qui précède, a trait au rôle que le système va reconnaître ou imposer aux spécialistes de l'orientation dans le domaine de la mensuration psychologique. Il s'agit déjà, dans le régime actuel des sections, d'un problème particulièrement épineux pour les psychologues et conseillers d'orientation du Québec, ainsi qu'en témoignent nombre de publications, de conférences, de colloques et . . . de silences.

La Fédération des Collèges classiques, dans son Mémoire au Comité de travail du Livre blanc sur l'orientation déclare qu' "il faut dénoncer non seulement la primauté du testing, mais également la pratique qui consiste à en faire le commencement obligé de tout processus d'orientation, comme s'il s'agissait de rassembler d'abord un dossier sur l'étudiant, puis de chercher à quelles motivations, à quelles attitudes et, sans doute, à quels conflits les renseignements recueillis peuvent bien correspondre" (1966, p. 16).

Mais ne faudrait-il pas, pour combattre la fascination que les épreuves psychométriques exercent sur certains administrateurs scolaires, proclamer avec fracas leur fragilité, quitte à en indiquer les vertus lorsque la situation commencera à se retourner? Des auteurs comme Katz (1963) présentent une documentation impressionnante pour démontrer la relativité de la prédiction psychométrique et même la quasi-vanité de la prédiction "différentielle", celle-ci consistant à pré-

dire le succès des individus dans les différents genres d'études ou les différentes carrières qui supposent une même envergure intellectuelle.

Michael porte ce jugement peu optimiste: "Ce qu'il y a de peut-être de plus troublant, c'est qu'au cours des trente dernières années, on n'a relevé qu'un gain relativement faible dans l'ordre de grandeur des coefficients de validité des tests ou batteries de tests utilisés pour prédire le succès en milieu scolaire, dans la fonction civile et le service militaire, ou dans les affaires et l'industrie, en dépit de l'attention assez poussée que l'on a accordée au problème des critères" (1965, p. 95). Et McCall d'ajouter: "Les conditions actuelles indiquent encore que les psychologues savent beaucoup mieux appliquer les mécanismes de la psychométrie à la construction des tests d'intérêts qu'ils ne savent expliquer ce qu'ils mesurent" (1965, p. 60).

Peut-être un organisme dévoué à la cause de l'orientation et de l'éducation devrait-il publier des textes du genre, suivis de textes qui montreraient l'autre côté de la médaille, dans une brochure gratuite intitulée "Ce que tout administrateur scolaire devrait savoir au sujet des tests".

Enfin, la nature humaine et les déterminismes sociologiques étant ce qu'ils sont, il semble difficile de concevoir un service d'orientation qui jouerait un rôle efficace tout en affichant des attitudes diamétralement opposées à celles des autorités scolaires ou à celles des enseignants. On imagine mal qu'un spécialiste voué à l'orientation soit bien vu et bien noté dans un établissement où nul autre ne croirait véritablement — je ne dis pas en théorie — au développement par l'individu de ses propres ressources et à la croissance de la liberté par l'exercice. Si le professeur est encore forcé de prouver son utilité en débitant des leçons du haut de la tribune, en gesticulant et en donnant de la voix, si le professeur demeure ce qu'il est aujourd'hui, c'est-à-dire un malheureux distributeur des connaissances réglementaires, on peut craindre que le spécialiste de l'orientation ne soit forcé, de son côté, de prouver son utilité en multipliant les gestes, en brandissant des paquets de tests, en multipliant les bons conseils et en prenant des décisions pour les élèves. C'est d'une même voix que professeurs et spécialistes de l'orientation diront, haletants, au terme d'une journée remplie de vide: "Voyez ce que serait l'école sans moi!"

Si au contraire on consent une bonne fois à laisser les étudiants s'instruire par eux-mêmes, grâce aux

moyens modernes, comme les documents programmés, le professeur pourra jouer, même en période de scolarisation des masses, quelques-uns de ses rôles essentiels, comme de diriger et de contrôler l'autoapprentissage des arts et des sciences, d'animer des séminaires, de recevoir les étudiants à son bureau pour discuter avec eux de leurs méthodes de travail, pour leur aider à résoudre leurs difficultés d'apprentissage et pour leur faire de l'orientation intellectuelle. Il me semble absolument essentiel de donner un bureau à chaque professeur comme à chaque spécialiste de l'orientation, même si cette folle dépense oblige à rogner d'autres postes du budget. Sans doute le spécialiste de l'orientation n'aura-t-il pas, dans une telle ambiance, à faire le beau pour qu'on lui permette d'entreprendre du counseling, c'est-à-dire de dialoguer avec des petits groupes ou des individus et de montrer simplement qu'il est, à sa façon, un éducateur.

## Conclusion

En terminant cet exposé, où j'ai sans doute accumulé des atrocités, où j'ai plaidé successivement pour des programmes qui ne respectent pas trop les différences individuelles, puis pour un style de relations qui respecte vraiment la liberté des jeunes, je serais heureux de m'éclipser par l'escalier de sauvetage. Mais puisqu'il faut d'abord conclure, je vous soumetts que la valeur éducative du régime d'options réside moins dans l'adaptation aussi parfaite que possible des programmes d'études aux besoins des jeunes que dans la reconnaissance de leur responsabilité. Le nombre des choix à faire me paraît sans grande importance, pourvu qu'il n'y ait pas d'exagération, pourvu que l'on n'aille pas imposer à des enfants de douze ans la tâche beaucoup trop difficile de créer de toutes pièces leurs propres programmes.

Ce qui importe davantage, c'est de structurer des situations qui mettront en relief l'acte même de choisir, c'est de fournir à l'adolescent les données objectives dont il saura faire les arguments personnels de sa délibération, c'est de lui offrir le dialogue puis de respecter profondément sa décision. Voilà ce que ni le service des études ni le service d'orientation ne sauraient réaliser l'un sans l'autre •

## RÉFÉRENCES

ALEXANDER, W. (1966). Les options et leur choix au cours classique. *L'orientation professionnelle*, 2, 282-305.

ALQUIER, R. (1965). Le corps social des ingénieurs. *Études*, avril 1965, 461-473.

ASSOCIATION OF UNIVERSITIES OF THE BRITISH COMMONWEALTH (1960). *Commonwealth universities yearbook 1960*. London: Association of universities of the British Commonwealth.

BLOOM, B. S. et al. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York: David McKay.

Évolution démographique de la fréquentation scolaire au Québec (1966). *Hebdo-Éducation*, 2, 275-276.

FÉDÉRATION DES COLLÈGES CLASSIQUES (1966). *Mémoire de la Fédération des Collèges classiques au Comité de travail du livre blanc sur l'orientation*. Montréal, Fédération des Collèges classiques.

*Fifteen to eighteen; a report of the central advisory council for education (England)* (1959). London: Her Majesty's stationery office.

FOREST, C., GADBOIS, L. (1961). *Les changements d'orientation au sortir du collège classique*. Montréal: Fédération des Collèges classiques.

JONES, H. M. (1966). Uses of the past in general education. *Harvard educational review*, 36, 3-16.

KATZ, M. (1963). *Decisions and values; a rationale for secondary school guidance*. New York: College entrance examination board.

LAUWERIS, J. A. (1965). Opening address (congrès de la Société internationale d'éducation comparée, Berlin, juin 1965). *Revue internationale de pédagogie*, 11, 385-403.

MCCALL, J. N. (1965). Trends in the measurement of vocational interest. *Review of educational research*, 35, 55-62.

MICHAEL, W. B. (1965). A short evaluation of the research reviewed in educational and psychological testing. *Review of educational research*, 35, 92-99.

*Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (volumes 2 et 3) (1964). Sans lieu.