

Les objectifs de l'enseignement secondaire

par Armand DAIGNEAULT *

En un premier article, nous avons jeté un coup d'œil rapide sur les objectifs de l'enseignement secondaire tels que les présente d'une part, le ministère de l'Éducation : plein épanouissement de la personnalité, culture générale, début de spécialisation, etc., et, d'autre part, tels que les présentaient, il y a peu, les facultés des Arts : former l'esprit, fournir une culture générale, développer le sens critique, etc.

DE CES OBJECTIFS, nous avons dit qu'ils étaient trop vagues et trop généraux et par conséquent difficiles à traduire en des programmes d'études pleinement justifiés; une autre difficulté inhérente à de tels objectifs est l'impossibilité où nous sommes de mesurer valablement si l'étudiant les a atteints ou non.

En conclusion, nous disions que depuis trop longtemps les objectifs de l'enseignement secondaire n'ont à peu près pas changé, alors que le monde, lui,... Il nous faut donc, dès maintenant, repenser les objectifs de cet enseignement car il est certain que le système actuel est temporaire et qu'une autre réforme scolaire s'imposera pour, disons, très bientôt. Aussi bien alors la préparer en réfléchissant un peu sur ce que nous faisons et sur ce que nous entendons faire.

* L'auteur est responsable du niveau secondaire au Bureau pédagogique du CADRE. Il poursuit ici la réflexion amorcée dans la livraison de juin 1970 sous le titre : « Prétexte à un début de réflexion sur les objectifs de l'enseignement secondaire ».

Dans ce deuxième article, nous tenterons une dernière critique formelle des objectifs actuels pour ensuite présenter et définir un choix de repères qui, dans un troisième article, nous aideront à fixer les objectifs nouveaux.

LES OBJECTIFS ACTUELS

Il faut bien avouer qu'il n'est pas facile de remettre en cause les objectifs actuels et de les rejeter, appuyés qu'ils sont par une longue tradition qui n'a pas accoutumé de les critiquer sévèrement si on excepte quelques écrivains, pédagogues et psychologues (de Comenius à Piaget) qui ont fait naître de nouvelles méthodes d'enseignement plutôt que de nouveaux objectifs.

Nous avons déjà dit que nous les jugions trop vagues, trop généraux et généreux: là-dessus, pensons-nous, tout le monde tombera d'accord. En effet, après avoir parlé de culture générale, de l'épanouissement de la personnalité, de respect des talents individuels, etc., il nous faut dire les programmes d'études qui traduiront ces termes dans la vie de l'étudiant et les moyens que nous avons de vérifier si la traduction est adéquate et si l'étudiant, au sortir de ses études, a atteint les objectifs proposés. Nous disons, quant à nous, ne pas trouver justifiés les programmes d'études actuels auxquels sont soumis les étudiants, compte

tenu des objectifs énumérés plus haut: un petit peu d'histoire, de géographie, de biologie, etc., un peu plus de français, autant d'anglais; rien concernant la civilisation occidentale en mutation ou concernant le monde de demain. Tout cela ne conduit pas nécessairement au résultat espéré, à savoir: un étudiant cultivé dont la personnalité est épanouie. Je me demande si une telle personne fut jamais.

Qu'est-ce que la culture générale? Existe-t-il aussi une théorie cohérente et recevable par la plupart de la personne, de la personnalité et surtout de l'affectivité? La culture générale serait fondée sur les valeurs de tous ordres transmises par les siècles? Or, notre époque rejette ces valeurs et en cherche d'autres fébrilement; et il est sûr que ce sera de moins en moins l'école qui aura pour tâche de transmettre ces valeurs qui assuraient jusqu'ici la cohésion de la société. Les jeunes et les moins jeunes nous le disent assez. Quant à la personnalité, on ne peut tout fonder sur Freud ou sur Jung et leurs épigones. Qui sera le Newton d'une théorie de la personnalité, à savoir de l'affectivité? Viendra-t-il ou nous faut-il croire comme Nutin, que l'essentiel de la formation d'une personne est le résultat d'expériences fortuites plutôt que d'un programme réfléchi d'éducation? Je n'ai pas de réponses à ces questions, aussi me faut-il aborder le problème d'une autre direction. C'est ce que j'essaie de faire dans le présent article.

Deuxième difficulté: l'impossibilité où nous sommes actuellement de mesurer valablement si l'étudiant a atteint les objectifs proposés. Disons-le tout net: le système actuel d'examens et de contrôles est entièrement injustifiable, eu égard aux objectifs reçus. Un certificat de fin d'études secondaires me dit, tout au plus, que l'étudiant X a satisfait aux normes ministérielles en français, en anglais, en mathématiques, etc.: il en sait un petit peu sur une foule de sujets. Il sait résoudre une équation à une inconnue: mais a-t-il compris l'algèbre? Il sait conjuguer le verbe aimer: mais que sait-il de l'amour? Dans ce cas, ne parlons pas de formation, mais d'information. Comme il est fondamental qu'un examen mesure de la façon la plus exacte possible ce sur quoi il porte (en d'autres termes: avant de fabriquer un examen, il faut de toute nécessité connaître les objectifs), il en est de même des matières au programme du cours secondaire: elles ne peuvent être justifiées que par les objectifs de celui-ci. Chaque discipline doit avoir des objectifs en accord avec les objectifs du cours secondaire pour être reçue.

Un dernier mot, plus costaud. Nous avons déjà dit que les objectifs actuels manquaient de réalisme. Qu'est-ce à dire? Nous voulons dire qu'ils ne « colent » pas à la réalité: l'étudiant, son âge, son milieu, ses valeurs, etc. Nous voulons dire que culture générale, épanouissement... ne sauraient être des objectifs de cette étape de la vie qu'est l'adolescence (ou à peu près). Ce pourrait être à la rigueur les objectifs de toute une vie? Même pas!... peut-être. On a trente-cinq ans ou soixante-dix ans: peut-on se dire cultivé, épanoui, équilibré dans son développement? Peut-on dire qu'on a développé ses talents? Ce que toute une vie ne nous permet pas d'obtenir, une tranche de vie de cinq ans peut-elle le permettre? Être réaliste, c'est se rendre compte que le cours secondaire est une étape dans la vie de l'individu et qu'il faut lui trouver des objectifs appropriés. Il me semble qu'il y a là matière à réflexion.

Ce qui nous amène à dire la place qu'occupera le cours secondaire par rapport au cours élémentaire et au cours collégial¹: prolongement de l'un et anti-chambre de l'autre? ou étape se définissant par elle-même et pour elle-même? On ne pourra définir cette place que si on a saisi d'abord les finalités de l'action éducative dans son ensemble. Mais avant d'aborder ce problème, résumons-nous:

- 1 — les objectifs actuels nous viennent d'une tradition; d'un type de civilisation: l'occidentale;
- 2 — ils sont trop généraux et trop généreux, d'où la difficulté de les traduire en programmes d'études;
- 3 — il n'existe aucun lien entre les objectifs actuels et les examens qu'on fait passer à l'élève au cours secondaire;
- 4 — il nous faut des objectifs plus réalistes, soit des objectifs qui constituent une étape dans la vie de l'étudiant;
- 5 — avant d'y arriver cependant, il importe de définir les finalités de l'action éducative.

LES REPÈRES

Pour ne pas battre la campagne, donnons-nous certains repères qui guideront notre réflexion: un très grand nombre « d'accidents » viennent influencer

1. Le même problème se pose concernant le cours collégial. cf. P. E. GINGRAS: « A la recherche des objectifs de l'enseignement collégial », *Prospectives*, vol. 6, n° 3, juin 1970, pp. 182-189.

sur l'élève au cours d'études: santé, famille, fortune, aptitudes, milieu social, etc., etc. Par définition, ces accidents sont imprévisibles sauf en ce qui a trait à la moyenne. Mais il est d'autres données, particulièrement déterminantes celles-là, que l'on connaît peu ou prou et sur lesquelles il importe de réfléchir et desquelles on doit tirer quelques enseignements antérieurement à toute réflexion sur le cours secondaire, dans le but d'en arriver à des conclusions qui en tiennent compte. Nous voulons parler, entre autres données, a) des finalités de l'action éducative; b) de la société de demain; c) de l'éducation permanente; d) d'orientation.

Arrêtons ici la liste: notre but n'est pas de tout dire, mais de dire assez sur chacune de ces données pour faire comprendre qu'il y a un problème majeur à résoudre (temporairement, puisqu'il s'agit de l'homme). D'autres ont réfléchi à ces questions: nous ne ferons ici que rapporter certaines de leurs conclusions que nous ferons nôtres et qui nous serviront de principes directeurs lorsqu'il s'agira de présenter des objectifs nouveaux.

Finalités de l'action éducative

Jusqu'ici, au Québec, la réforme scolaire a surtout visé à renouveler ou à bâtir de toutes pièces un encadrement: régionalisation, décloisonnement, options graduées, règlements nos 1, 2, 3... polyvalence, etc. Ce sont autant de conditions créées dans le but de favoriser les études et l'étudiant.

Or, l'éducation ne se fait pas à l'extérieur de la personne: les murs sont des accessoires, utiles sans doute, qui ne garantissent pas le succès de l'acte éducatif.

Celui-ci commence, se développe et meurt à l'intérieur de la personne. Si le dressage tient du bâton et de la pâtée, l'éducation pour sa part vient des profondeurs de l'âme, là où se cachent les éléments moteurs de l'homme: créativité ou besoin d'expression, initiative ou soif de liberté, curiosité ou fascination de la connaissance, et besoin d'aimer². Toute éducation verra à développer ces instincts: le professeur, le français et le laboratoire ne sont là que pour corriger des erreurs de parcours. La personne et son développement, c'est-à-dire la nécessité de se transformer sans cesse, dans un réseau de relations affectives et intellectuelles: voilà la fin de l'action éducative.

2. Nous ne nions pas pour autant la valeur éducative de la férule.

Si l'être humain est naturellement capable de croître, de se développer et d'apprendre, tout ce qui s'appelle horaire, régime pédagogique, diplômes, etc. doit être conciliable avec cette fin pour être valable.

« Développer le corps pour socialiser l'être, le socialiser pour le civiliser, le socialiser et le civiliser pour l'individualiser, le tout enfin pour l'amener aux formes les plus hautes de la spiritualité... Toute éducation vraie est synthétique, progressive et, au terme, affective³. »

Notre propos est de connaître la part qu'occupe le cours secondaire dans ce projet.

La société de demain

Jusqu'à tout récemment, l'étudiant quittait l'école (après le primaire ou, dans les meilleurs cas, après la neuvième année) avec un certain bagage de connaissances (quelle image!) qu'on imaginait acquises une fois pour toutes: avec le temps, le bagage, troué, mangé aux mites, était jeté aux orties: moins de dix ans de vie « adulte » suffisaient à rendre à peu près tout le monde analphabète. Comment en effet appeler autrement un père de famille qui sait quelques prières, les 4 opérations arithmétiques, qui comprend cinq mots sur les dix lus dans le journal, qui n'écrira jamais une lettre de sa vie...? Son milieu et son métier lui fournissaient l'outillage indispensable pour vivre. À la limite, le séjour à l'école avait été superflu parce qu'il avait été de trop courte durée et encombré d'une information inutile depuis l'histoire sainte jusqu'à l'histoire du Canada, en passant par la grammaire! Mais le jeune homme parvenait tant bien que mal à exercer trente-six métiers, à souffrir trente-six misères pour enfin vieillir en disant à ses fils nombreux et crédules: « Dans mon temps... » Bien sûr, le monde avait bien changé depuis « son temps », mais ce n'est rien à côté de ce qui est déjà en marche.

On n'a pas à prouver ici que l'avenir différera grandement du passé: les volumes à ce sujet sont nombreux: cf. ceux de M. McLuhan.

Nous allons plutôt fournir quelques caractéristiques de la société future, établir les qualités que devra posséder l'homme pour y vivre et tirer les conséquences qui découlent de tout cela pour l'éducation.

La société future sera caractérisée (ne l'est-elle pas déjà?) par l'accélération du progrès technique, par

3. R. HUBERT, *Traité de pédagogie générale*, 5ième édition, 1961, p. 318.

un rythme de plus en plus rapide avec lequel on passera de la découverte à son application pratique dans presque tous les domaines de la vie. Les innovations, en tous domaines, sont déjà nombreuses à la suite, par exemple, de la recherche spatiale et, plus récemment, de la découverte du rayon laser. Inutile de multiplier les exemples: la recherche théorique et pratique n'en finit plus de nous épater.

Deuxième caractéristique: interdépendance des activités de l'homme. « La continuité du progrès technique et l'élargissement de l'éventail des connaissances [...] conduisent nécessairement à la spécialisation des activités. Cette spécialisation caractérise aussi bien les activités de recherche que toutes les activités d'application et d'exécution. Nous évoluons sur des parcelles de plus en plus limitées du savoir ou du savoir-faire, et notre efficacité est, paradoxalement, fonction de cette limitation. Le paradoxe n'est toutefois qu'apparent. Les champs de responsabilités se réduisent puisque chacune présuppose des connaissances de plus en plus grandes. Il en résulte une dépendance accrue à l'égard des autres dont les champs de responsabilité sont complémentaires au nôtre comme les nôtres sont complémentaires aux leurs. Nous ne pouvons pratiquement plus rien faire seuls. En tout cas peu de fonctions échapperont désormais à ce conditionnement ⁴. »

Enfin, dernière grande caractéristique: une vie communautaire qui développera des cadres sociaux de plus en plus contraignants. Tout individualisme excessif, tout refus d'intégration sociale: vie urbaine et vie professionnelle, risquera de voir le responsable rejeté de la vie, carrément. Le monde hippie vit déjà ce rejet. Ici, le danger est grand de voir s'éteindre toute originalité par crainte d'être jugé anormal. « Trop d'autonomie personnelle ou trop peu d'autonomie personnelle constitueront, dans la société future, des facteurs d'inefficacité ⁵. »

On pourrait dégager d'autres caractéristiques, particulières plutôt que générales. Sans les expliciter, nous en énumérerons ici quelques-unes pour mémoire:

— Naissance de « cultures » de plus en plus pragmatiques, utilitaristes;

— formation d'une société bureaucratique et méritocratique;

4. Livia THÜR, « L'éducation, le changement et la société contemporaine », *Prospectives*, vol. 3, n° 6, décembre 1967, p. 381-388.

5. Livia THÜR, op. cit., p. 383.

— traitement par l'ordinateur des connaissances scientifiques et techniques;

— institutionnalisation du changement, de la recherche, de l'innovation;

— place de plus en plus grande accordée aux loisirs;

— développement de mégalopoles.

Voir, au sujet de cette société future, les livres de Fourastié, Kahn et Wiener, McLuhan, Riesman, Dumazedier.

Nous sommes déjà dans cette société et il est malheureux que la réforme scolaire chez nous n'en ait pas tenu compte. Sait-on assez, par exemple, que l'étudiant qui termine actuellement son cours secondaire a derrière lui entre 8 et 10,000 heures de télévision, cette « école parallèle », grâce à quoi il a pu acquérir plus de notions qu'à « l'école officielle » ? La télévision, plutôt que l'école, a permis à cet étudiant d'apprivoiser le monde présent. Elle l'y a adapté.

Ce sera là d'ailleurs la grande qualité exigée de toute formation faite pour demain: adaptabilité, mobilité, souplesse des connaissances, donc des emplois.

Si nous conservons les mêmes conceptions de l'enseignement que nous avons eues jusqu'à maintenant, si nous continuons à croire que nous avons comme mission de donner aux enfants les connaissances nécessaires au travail et à la vie en société, il nous faut aussi prévoir que dans 20 ans, ces individus que nous aurons formés seront déclassés par la société et ne trouveront même plus un emploi qui leur convienne. Notre rôle n'est plus d'enseigner les rudiments de toutes choses. L'augmentation des connaissances nous obligerait à prolonger indéfiniment une scolarité déjà trop longue et à effectuer une spécialisation néfaste ne permettant pas la mobilité vers laquelle nous devons tendre ⁶.

Parce que le danger est très grand pour l'homme de demain d'être brimé dans son individualité au point d'être soumis comme tout le reste à la machine, (cf. Orwell, 1984), il lui faudra apprendre à être critique envers la société (on l'est naturellement) et envers soi-même (on l'est péniblement). Pour ce faire, il faut posséder un solide jugement, c'est-à-dire de nombreux critères venant d'une information synthétisée et non pas atomisée, éparpillée comme à présent: être capable de faire le point, régulièrement, progressivement, me paraît être un entraînement qui s'impose.

6. André PARÉ, « La société de demain » in BÉLANGER, P. et al., *L'école pour tous*, Québec, P.U.L. 1968, p. 56.

Si les loisirs enfin doivent occuper une si grande place dans la vie quotidienne (voir *Les 40,000 heures* de Fourastié), il faudra, comme on dit, meubler ses loisirs et de la façon la plus personnelle encore afin de valoriser l'individu qui risque à tout moment de tomber dans l'anonymat le plus horrible. Je ne vois pour l'instant d'autre moyen que le loisir créateur: apprendre à s'exprimer, à tirer parti de son imagination, à créer par le biais des activités culturelles, et artistiques, et sportives.

On peut déjà voir qu'il ne s'agit plus pour l'école de donner à l'étudiant un bagage de connaissances (l'ordinateur possède déjà ce bagage), mais de développer chez lui des attitudes: observation, recherche, réflexion, coopération inter-disciplinaire. Somme toute, peu de connaissances, mais beaucoup de « talents ».

L'éducation permanente

Sur ce sujet, les études sont peu nombreuses: B. Schwartz⁷ et H. Janne⁸ fourniront l'essentiel de notre argumentation.

On a déjà assez dit que l'acquisition une fois pour toutes des connaissances utiles à un emploi est désormais impensable à cause

— de l'accroissement rapide des connaissances requises étant donné la spécialisation constante des divers emplois;

— du caractère imprévisible des connaissances qu'exigeront les milliers d'emplois de demain qu'on ne soupçonne même pas aujourd'hui;

— de la nécessité de dissocier éducation-emploi si on veut rendre possible toute reconversion future.

Ainsi, à cause de cette nécessité de changer, de se reconvertir, il doit y avoir continuité entre l'école et la vie, à savoir qu'on pourra quitter l'école, à un certain moment et provisoirement, acquérir une expérience professionnelle dont tiendra compte l'école lorsqu'on y retournera dans le but de combler un manque d'information et de formation. « On n'arrêtera pas ses études, mais on en modifiera le cours, c'est-à-dire le rythme, l'itinéraire et le mode de poursuite » (Schwartz).

7. B. SCHWARTZ, « Réflexions prospectives sur l'éducation permanente », Strasbourg, Le Conseil de l'Europe, 1969. Le même texte a été publié dans *Prospectives* vol. 6, n° 2, avril 1970, pp. 91-103.

8. H. JANNE, « L'éducation permanente, facteur de mutation du système d'enseignement actuel », Strasbourg, Le Conseil de l'Europe, 1969.

Tout en assurant ce que nous appellerons pour l'instant une formation de base, l'école « devra en quelque sorte préparer les futurs adultes à vouloir et à pouvoir continuer à se former » (Schwartz) après et/ou en dehors d'elle-même.

Les conséquences d'une telle conception de l'école sont nombreuses et perçues encore un peu vaguement. Mentionnons tout de même (cf. Janne):

- la fin de l'encyclopédisme et l'allègement des horaires: le problème du contenu des études;
- l'accent mis sur la formation de la pensée critique et les méthodes intellectuelles d'approche des problèmes;
- la formation interdisciplinaire d'approche des problèmes;
- participation accrue des « systèmes sauvages » (Dumazedier), des écoles parallèles, à savoir les organisations publiques et privées qui font œuvre d'éducation;
- la nécessité, enfin, de revoir certaines notions traditionnelles: classe, diplôme, examen, durée des études, divisions de l'année scolaire, etc.

Il est patent par ailleurs qu'il y a divorce entre la vie quotidienne de l'étudiant hors de l'école et la vie qu'on lui demande de vivre à l'école: aucune des deux ne permet à l'élève de valoriser l'autre. Il faut au plus tôt que l'étudiant se livre à une praxis sociale qui satisfera son désir d'être responsable. Nous y reviendrons dans notre troisième article.

En un mot: intégrer l'école à la vie en donnant à la première d'autres raisons d'exister.

Dans cette dynamique école-vie-école, il est des choix importants, des décisions majeures que doit prendre l'étudiant. Pour l'aider, il faudra des services d'orientation.

L'orientation⁹

Pour éviter toute équivoque, définissons notre terme. Au début du siècle, on pensait orientation de la façon suivante: tel individu possède tels talents, aptitudes et caractéristiques; or telle profession exige ceci et cela; tel individu peut embrasser telle carrière.

9. EN COLLABORATION. « Pour des programmes d'études propices à l'orientation, *Prospectives*, vol. 3, n° 4, septembre 1967, pp. 245-252.

Nous avons assez parlé de changement et de reconversion pour comprendre qu'une telle conception de l'orientation n'est plus valable: non seulement les professions vont-elles changer et évoluer, mais les aspirations et le développement des aptitudes de l'individu lui-même changent et évoluent.

En effet, il est de plus en plus évident que l'individu est polyvalent, « qu'à tout moment de sa vie, l'être humain est ordinairement capable de s'engager dans des champs d'activité très différents et d'y réussir [...] (ce qui implique) que l'individu se modifie dans le temps, si bien que sa polyvalence personnelle n'est jamais tout à fait la même à deux moments de sa vie. Jusqu'ici les études les plus sérieuses ont montré, sans aucune exception, que les corrélations sont généralement faibles entre les caractéristiques observées chez les individus et le succès dans les divers champs d'études spécialisées ou les différentes carrières ¹⁰ ».

Ainsi donc, au plan intellectuel, les sciences de l'homme nous montrent à l'envi que « l'apprentissage aide à développer les aptitudes et les intérêts autant qu'à les découvrir ¹¹ » plutôt que l'inverse.

Au plan de la formation professionnelle, ce qui fait le niveau secondaire a peu de prix, selon les employeurs eux-mêmes. Voilà qui est assez étonnant ! Pourtant les études sur le sujet sont formelles.

Comme le souligne le Conseil national de la main-d'œuvre, même les employeurs qui recrutent du personnel pour des emplois de niveau inférieur (à celui des professions libérales) s'attachent ordinairement à des qualités d'ordre général (intelligence et capacités fondamentales, comme celles de lire, d'écrire et de compter) plutôt qu'à la formation [...] spécialisée du genre de celle qui s'acquiert plus facilement au travail qu'à l'école secondaire. En effet, (selon Bray), « avec les changements technologiques, la préparation actuelle pour une tâche spécifique risque de perdre toute valeur demain ».

[...]

En 1951, l'auteur de ces lignes a effectué une revue méticuleuse de la documentation susceptible de corroborer la croyance que certaines matières — non préparatoires au collège — du cours secondaire, avaient une relation directe et spécifique avec l'entrée des étudiants et leur succès dans les métiers auxquels ces matières sont censées préparer. Il a donc fallu analyser des centaines — littéralement — d'enquêtes de relance (« follow-up »). Or, à l'exception des matières liées à la sténotypie (plus particulièrement la dactylographie), l'ensemble de l'analyse a montré que le hasard suffit

à tout expliquer. Même, l'accumulation des faits a semblé contredire la forte tendance à la professionnalisation qui avait inspiré la plupart des recherches publiées. En résumé, les postes obtenus par la plupart des élèves du secondaire — finissants ou pas — exigeaient des aptitudes relativement peu élevées: ces emplois avaient donc tendance à être ou bien non spécialisés, ou bien tellement spécialisés en fonction d'une machine ou d'une opération spécifiques, qu'ils supposaient un apprentissage en cours d'emploi. Dans les deux cas, les programmes différenciés de l'école secondaire n'avaient aucune influence sur l'obtention du poste, ni sur le succès du travailleur, ni sur sa satisfaction ¹².

Il semble donc que le cours secondaire doit plutôt chercher à fournir une formation intellectuelle « profonde et faite d'exploration variées dans les divers domaines du savoir et de l'action ¹³ » et que la formation professionnelle doit y prendre une tout autre allure (si elle doit continuer d'exister) ! À retenir.

Quelle réalité peuvent couvrir alors les termes: orientation au niveau secondaire ? En guise de réponse (partielle), osons une dernière citation: « le système scolaire doit s'efforcer de motiver les élèves [...] à choisir leurs cours en fonction de *projets* de spécialisation pleinement reconnus comme tels, et non en fonction de *décisions* [...] prises avant terme ¹⁴ ». Autrement dit, éviter toute spécialisation hâtive, se tenir disponible, être soucieux d'éviter tout cul-de-sac. Nous reviendrons sur la nécessité d'un cours secondaire orienté, plutôt que d'un élève orienté durant son cours secondaire.

EN RÉSUMÉ

Arrêtons-nous et faisons le point. Le texte que vous venez de lire ne vous a sans doute rien dit que vous ne sachiez déjà. Les conclusions qui suivent sont même devenues des banalités tant on a pu les lire souvent ailleurs. Néanmoins, nous avons cru bon les rappeler (trop longuement, peut-être) avant d'aborder l'essentiel de notre propos. Nous n'avons voulu ici que protester de certains principes directeurs qui animent notre réflexion et en assurent les assises.

— Les objectifs actuels sont généraux, vagues et irréalistes;

12. M. KATZ, « Decisions and values: a rationale for secondary school guidance » cité par *Prospectives*, loc. cit. p. 249.

13. *Prospectives*, loc. cit. p. 252.

14. *Prospectives*, loc. cit. p. 252.

10. *Prospectives*, op. cit., p. 247.

11. *Ibidem*.

- ils ne permettent pas de mesurer si l'élève les a atteints;
- la fin de l'acte éducatif est le développement affectif, i.e. spirituel de la personne;
- la personne est naturellement portée vers cette fin;
- l'accroissement constant des connaissances en tout domaine rend impossible une information donnée une fois pour toutes;
- l'homme d'aujourd'hui et de demain doit être critique, capable d'imagination et de créativité;
- il faut repenser toute la scolarisation dans une perspective d'éducation permanente;
- il faut intégrer vie et école afin de valoriser les deux, pleinement;
- le cours secondaire n'est pas la place de la spécialisation mais de l'apprentissage varié, basé sur une formation intellectuelle solide.

Dans un troisième article, nous aborderons des sujets plus coriaces et tout à fait au centre de notre réflexion.

D'abord: l'adolescent est, dit-on, l'agent premier de son éducation; il nous faut par conséquent le comprendre, lui, et ce qu'il fait:

- l'adolescent: sa psychologie, sa société, sa culture;
- l'acte d'apprendre et d'enseigner.

Ensuite, il nous faudra définir

- ce qu'est un objectif d'enseignement;
- de quel type d'objectifs nous entendons parler.

Enfin, nous viderons notre sac et dirons quels objectifs nouveaux nous envisageons et, par voie de conséquence, quelle tâche s'impose dans la revision du contenu et des objectifs des programmes actuels •

(à suivre)