

Formation fondamentale : les mots d'un avenir

par Louis Gadbois

1. INTRODUCTION : UN DÉBAT VITAL À CLARIFIER

Prononcez devant les Québécois les mots *formation fondamentale* : vous aurez de bonnes chances de les voir dresser l'oreille. Et les chances sont à peu près les mêmes avec des parents ou grands-parents d'élèves, des enseignants d'école primaire ou d'université, des inconnus qui tiennent à vous parler. Pour la plupart, l'expression a une saveur de nouveauté et leur donne le goût de réfléchir, de philosopher un peu. L'idée qui leur vient est alors la suivante :

Il y a dans l'éducation scolaire quelque chose d'une importance majeure qu'il faudrait mieux connaître pour pouvoir le favoriser.

Cette idée me paraît, à moi, tout à fait juste ; elle correspond fort bien, en tout cas, à ce qu'on peut dégager de commun aux multiples définitions produites par les spécialistes. Et lorsque je parlerai dans cet article de *formation fondamentale*, ce sera dans ce sens très général ou encore pour désigner l'effort de développement collectif qui se poursuit sous cette étiquette.

Et vous, quels éléments personnels y ajouteriez-vous ?

Mon ferrailleur m'a dit : « Moi, j'ai un reproche à faire à l'école : c'est qu'elle n'apprend pas à se servir du compas. Et c'est la base de tout ! » J'y repense quelquefois en méditant la notion complexe de *fondamental*.

Or, cette façon de voir s'ajoute à bien d'autres idées sur le sujet que j'ai accumulées au cours des derniers mois. En effet, on m'a donné l'occasion de lire, annoter et résumer une quarantaine de documents longs ou courts publiés sur le sujet depuis le début des années soixante par des citoyens ou des groupes du Québec (Conseil supérieur de l'Éducation, Direction générale de l'Enseignement collégial, Commission pédagogique de tel collège, etc.). La

vogue de l'expression *formation fondamentale* ne date que de 1975 — depuis le Rapport Nadeau (Conseil supérieur de l'Éducation) — mais on véhiculait depuis longtemps des préoccupations semblables en disant *formation intégrale*, *culture générale*, *véritable éducation*, etc. C'est une affaire de contexte et d'interprétation. Les Américains parlent, de leur côté, de *general education*, *liberal arts*, etc.

Ces lectures ont fait l'objet d'un rapport (Gadbois, 1988) où je me suis efforcé avant tout de rendre compte fidèlement de la pensée des auteurs, en neutralisant mes réactions personnelles et en limitant l'évaluation aux qualités intrinsèques des textes : clarté, cohérence, originalité, etc. En conclusion, cependant, j'ai laissé voir certaines opinions, certains accords, certains désarrois. Mais c'est aujourd'hui seulement que je commence à « penser tout haut » sur mes lectures.

Le but de cet article est simple : contribuer aux préparatifs d'un nouveau départ pour la formation fondamentale. Car il faut que l'élan se poursuive et s'accroisse. Le titre peut même en suggérer le double objet. Premièrement, dans la section suivante — *Le sens du phénomène* — je rappellerai en peu de mots les traits principaux de cette entreprise québécoise et je dirai pourquoi celle-ci me paraît plus qu'importante : vitale comme la clé d'un avenir. Puis je retrouverai dans les marges de mes notes de lecture ce qui concerne les mises au point et les rajustements nécessaires, à mon avis, pour relancer le débat et soutenir l'intense activité éducative qui commence à s'y greffer. Aujourd'hui, je m'en tiendrai à un sujet qui, pour être préliminaire, secondaire, presque extérieur, n'en commande pas moins toute l'entreprise : les mots et simultanément les idées maîtresses qu'on utilise, d'abord, pour réfléchir, puis pour communiquer, pour discuter, pour mieux penser, pour travailler avec d'autres. La section 3 sera donc centrée sur les moyens à prendre *Pour mieux communiquer*. C'est d'ailleurs

un des tout premiers succès du mouvement de la formation fondamentale que d'avoir fait comprendre dans bien des milieux le rapport intime et constant de la langue avec la pensée, première cause de l'action organisée.

2. LE SENS DU PHÉNOMÈNE

2.1 L'allure de la vague

Comme l'écrit Laliberté (1984), « pour qui a suivi l'histoire des collèges du Québec au cours des quinze dernières années, il ne fait pas de doute que le thème de la formation générale ou fondamentale des étudiants occupe une place de choix dans les préoccupations des éducateurs, des administrateurs des établissements et des responsables politiques. (De 1965 à 1978), tous les projets de réforme et les grandes études touchant l'enseignement collégial ont traité de cette question et suscité maints débats et polémiques » (p. 6).

Mais le souci de la formation fondamentale touche le système scolaire au complet et sans exception. Sans doute est-ce dans un contexte d'enseignement collégial que le Conseil supérieur de l'éducation lançait, en 1975, l'expression *formation fondamentale* (dans son rapport *Le collège*, couramment appelé Rapport Nadeau). Mais en 1984, c'est le même Conseil — sans doute renouvelé — qui faisait de la formation fondamentale « une sorte d'idéal résumant ce qui importe vraiment dans une éducation complète et harmonieuse, depuis le primaire, sinon le préscolaire, jusqu'au bout du doctorat d'université » (Gadbois, 1988, p. 192).

Actuellement, la situation paraît être la suivante.

- a) « L'idée globale de la formation fondamentale gagne graduellement du terrain au postsecondaire, tandis que l'expression en gagne à tout le moins au collégial. (En 1988, M. Claude Ryan), ministre de l'enseignement supérieur et de la science, (...) rappelait sans ménagements aux universitaires leurs responsabilités d'éducateurs et faisait du caractère *fondamental* de la formation l'un des plus désirables que doit revêtir l'ensemble du postsecondaire (...).
- b) Au primaire et au secondaire, (...) la question essentielle — comment former l'élève, comment l'aider à devenir pleinement humain — continue à (se) discuter » (Gadbois, 1988, p. 193) en utilisant plutôt les termes de *formation de base*, *formation intégrale*, *éducation générale*. Mais le sens de l'évolution n'est pas clair, et rien n'est encore fixé. Ainsi, à l'automne 1988, un groupe de l'Association des établissements d'enseignement

Avant de commencer à labourer, on pose des bornes à son champ.

secondaire étudiait un dossier d'ordre pédagogique intitulé *La formation fondamentale*. Sans doute la vogue des mots importe-t-elle moins que la pénétration des idées.

2.2 Les enjeux immédiats

La petite histoire de la formation fondamentale peut se raconter en citant des déclarations, des dates, des données sur le rôle constamment positif des dirigeants du système scolaire, mais il s'agit avant tout d'un phénomène de société, d'un courant socio-éducatif déjà énorme et en plein essor. Pour ma part, en l'étudiant, j'en suis venu à y voir un très grand bienfait pour notre monde. Sans même penser aux effets qu'il pourra éventuellement produire, je crois que son relief et sa valeur actuelle tiennent à quatre facteurs.

Rappelons-nous d'abord que de nombreux enseignants, au Québec comme aux États-Unis, se considèrent traditionnellement — et sont, d'ailleurs, considérés et rémunérés — comme les spécialistes d'une matière : la chimie des métalloïdes, la mécanique des sols, la musique baroque, etc. Quant à l'éducation, s'ils peuvent nommer Jean-Jacques Rousseau, c'est sur le même plan que Galilée, Louis XIV ou Rembrandt ; s'ils lisent le *Newsweek*, ils se rappellent peut-être le *Summerhill* de A.S. Neill ; et le nom de Bloom évoque pour eux le récent best-seller plutôt que la mémorable classification des objectifs de l'éducation ou les recherches sur l'« apprentissage assuré » (« mastery learning »). Le mouvement de réflexion sur la formation fondamentale leur tient donc lieu non seulement de philosophie de l'éducation, mais d'initiation aux sciences de base de l'éducation. Et il leur révèle du même coup l'existence d'une profession, la leur, qui réunit autour de buts communs des spécialistes de nombreuses disciplines.

Deuxièmement, dans le cas on ne peut plus paradoxal de l'université, où il est encore possible de prétendre au profond savoir dans un fragment, dans une miette d'une matière, certains découvrent, grâce aux prophètes de la formation fondamentale, que

Pourrait-il exister autant de formations fondamentales que d'élèves ?

l'étudiant n'est pas un ordinateur au sens ordinaire, même s'il a une mémoire et s'il maîtrise bon nombre d'opérations logiques. Mais il y a plus : c'est par le biais de la formation fondamentale que les universitaires commencent aussi à découvrir que leur morceau de savoir n'est pas vraiment autonome par rapport à l'ensemble, que l'épistémologie les concerne directement et qu'on y trouve de sérieux motifs pour mettre en question certains styles de recherche.

Troisièmement, l'intérêt pour la formation fondamentale a permis, dans plus d'un établissement, que la direction et les éducateurs en exercice — enseignants et non-enseignants — visent ensemble à un renouveau de l'œuvre commune.

Enfin, ce courant d'idées provoque des interrogations de fond sur l'être humain et invite à l'effort désintéressé au milieu de l'émiettement idéologique et du vide moral qui marque la deuxième moitié de ce siècle : il peut donc tenir lieu à certains de synthèse personnelle du savoir et de système de valeurs.

Que pourrait-on inventer de mieux ?...

3. POUR MIEUX COMMUNIQUER

La formation fondamentale est donc une conscience : telle est sa plus utile fonction. Mais pour que l'entreprise se développe, il me paraît indispensable de poser régulièrement un regard critique sur tout ce qu'elle produit et qui doit servir à la relancer.

Or, ce que l'on reproche le plus fréquemment au courant de la formation fondamentale, même ou surtout parmi les fervents adeptes, c'est la confusion des idées qu'il véhicule. Un litige majeur, mais bien défini, donnant prise à des arguments cohérents, à des recherches, serait moins frustrant pour l'ensemble des interlocuteurs que l'à-peu-près actuel. C'est donc sur ce point, à mon avis, qu'un redressement s'impose avec le plus d'urgence et à tout prix.

Une recherche des moyens de rendre la discussion plus claire et cohérente pourrait porter successivement sur *Les notions et termes de base* et sur *Le choix des catégories*.

3.1 Les notions et termes de base

Toutes les équipes le savent, mieux vaut retarder quelque peu l'heure du départ que de faire un long bout de chemin pour découvrir, à une lointaine bifurcation, que, si tous avaient convenu d'aller jusqu'au rocher blanc, ce n'était pas le même rocher blanc !

Il est vrai que la comédie humaine nous permet quelquefois d'assister à des logomachies, ces dis-

putes stériles et pathétiques sur le sens des mots. Par exemple, j'insiste pour vous faire admettre qu'une *fiche*, dans le meilleur sens du mot, est une tige de métal qui conduit l'électricité ; vous me répliquez que j'ai tort et qu'une *fiche* est plutôt un carton sur lequel on inscrit des renseignements. Que faut-il en conclure ? Que nous avons tous deux besoin de consulter le dictionnaire ! À moins, bien sûr, qu'il s'agisse d'une discussion d'ordre linguistique où chacun se permet de juger la langue, de recommander tel usage et de déplorer tel autre.

Mais le besoin de préciser le sens du mot peut se présenter dans un contexte pratique : il s'agit simplement de savoir en gros de quoi on va parler. Et lorsqu'on a convenu de s'en tenir à l'un des sens, la vraie discussion peut commencer. (Voir l'exemple du mot *fiche*, exploité en fin de texte.)

Il n'en va pas autrement lorsque s'amorce une réflexion, un projet dont les visées coïncident avec celles de la formation fondamentale. Dans une première étape, il s'agit de *délimiter* l'objet, la matière à traiter et de choisir l'étiquette convenable — ce qui est d'autant plus délicat dans un domaine abstrait — avant d'entreprendre l'analyse de cette réalité ou la construction de ce projet. On se donne ainsi l'assurance de traiter la même réalité jusqu'au bout. Il s'agit, en d'autres termes, d'adopter une *définition nominale* suffisamment claire et nette. Ainsi, au dernier siècle, des zoologistes nommèrent *lamantin* un animal d'abord défini comme suit : « son allure est celle d'un phoque, et il vit à l'embouchure des fleuves de l'Amérique du Sud ». Puis, ayant ainsi fixé l'objet de leur intérêt, ils entreprirent une série d'études systématiques sur l'animal même pour connaître ses caractères, ses fonctions, ses mœurs.

Chacun peut recourir à différents procédés pour faciliter cette clarification préalable. L'un des plus simples — et, malheureusement, des moins utilisés — consiste à spécifier non seulement la réalité dont on choisit de parler, mais différentes réalités voisines dont on ne s'occupera pas ou pas directement. Ainsi, Morin (1988) prend la peine d'opposer la *formation fondamentale* à « une formation qui ne serait pas fondamentale (une formation accessoire, décorative,

parasitaire) » (p. 1) : cette précision aide à saisir la signification très large, très complète, qu'il prête à l'expression *formation fondamentale*. Un autre procédé évident consiste à donner des exemples, à citer des cas. Enfin, l'analyse documentaire montre comment, dans le passé, différents groupes et individus ont déterminé de différentes façons l'objet réel de leur travail et, du même coup, le sens des mots clés qu'ils allaient employer : il peut être extrêmement éclairant de confronter sa propre pensée à ces possibilités. Voici, sur ce point, quelques indications objectives et quelques commentaires, en commençant par l'expression la plus utilisée, celle de *formation fondamentale*.

A - Formation fondamentale

L'expression *formation fondamentale* n'a pas une signification qui soit clairement en voie de supplanter les autres. Récemment, Gervais (1986) a pris place parmi les auteurs les plus cités en identifiant deux idées qu'évoque l'adjectif *fondamental* : celle d'*antériorité* et celle d'*appui*, cette dernière idée impliquant à son tour *fermeté* ou *stabilité*, et donc *largeur* et *profondeur*. Pour pousser plus avant ce « déblayage sémantique », j'ajoute que, dans la documentation sur l'éducation qu'il m'a été donné de consulter, *fondamental* semble évoquer encore plus souvent une autre idée : est *fondamental* « ce qui a un caractère essentiel et déterminant » (Petit Robert, édition 1970).

Quelques années plus tôt, dans une étude apparemment peu remarquée, une équipe du Collège Laflèche (1984) avait entrepris de montrer le caractère tout relatif de la notion : d'accord, on réclame quelque chose de fondamental, mais fondamental pour qui, pour quoi, par rapport à quoi ?

Ces considérations me paraissent des plus judicieuses. Mais pour établir la nécessité d'un accord initial sur le sens de l'expression, il existe un moyen plus concret, plus convaincant : c'est de relever différents emplois qui coexistent et que l'analyse permet de distinguer dans la documentation. Je le ferai maintenant en signalant cinq points de vue où l'on peut remarquer d'importantes divergences entre auteurs ou entre passages d'un même auteur. Chaque point de vue sera traité sous la forme d'une simple alternative, mais les deux possibilités formulées ne sont peut-être pas les seules.

a) Pour certains auteurs, *formation fondamentale* désigne, à toutes fins pratiques, la formation en général, l'éducation dans son ensemble, puisqu'ils étudient sous cette étiquette *toutes* les dimensions ou composantes de l'éducation. En pareil cas, de nombreux critiques jugent l'épithète

Les listes de capacités humaines à développer sont quelquefois accablantes !

inutile ou encombrante. Pour ma part, je suppose qu'on a parfois confondu la *formation fondamentale* avec les *fondements de la formation*, c'est-à-dire la philosophie, les principes de base de l'éducation. Or, les deux idées, pour être voisines, n'en conduisent pas moins à des problématiques passablement différentes.

Pour d'autres auteurs, plus rares — ou pour les mêmes auteurs à certaines pages — formation fondamentale signifie ce qui est vraiment essentiel, indispensable, par opposition à ce qui est important, ou utile, quoique secondaire, ou tout à fait accessoire, ou indifférent, ou encombrant, ou même franchement indésirable. Et nous, sur quoi portera notre travail ?

- b) Pour certains auteurs, comme les membres du Conseil supérieur de l'éducation en 1984 (*La formation fondamentale et la qualité de l'éducation*), formation fondamentale s'applique à toutes les étapes du développement de la personne ou de la scolarité, et peut-être à un titre particulier à l'enseignement primaire, où l'enfant apprend, par exemple, les bases de la langue. Pour d'autres, formation fondamentale se rapporte principalement, ou spécifiquement, ou exclusivement au collégial, ou encore à tout le postsecondaire, par opposition à la formation « générale » qui, à leurs yeux, caractérise le secondaire. Et nous, sur quoi portera notre travail ?
- c) Lorsque certains auteurs parlent de la formation fondamentale, ils pensent surtout à ce dont chacun a généralement besoin pour survivre et pour être en mesure de gagner sa vie. D'autres semblent juger cette préoccupation triviale : pour eux, pourrait-on croire, le plus fondamental consiste à participer lucidement à l'aventure humaine, à pouvoir méditer sur le sens de l'existence, etc. Et nous, comment appellerons-nous les choses ? Est-ce *la même* formation fondamentale qui se manifeste chez deux camarades de classe, l'un prêt à jeûner pour vivre dans la sphère du symbole et de l'esthétique, l'autre pressé de s'en détourner pour mieux se livrer à une activité visiblement pro-

ductive et rentable ? Quel sera notre point de vue ? Dirons-nous que les deux points de vue sont complémentaires ? Mais alors, lorsque nous quitterons la rhétorique pour l'action auprès d'élèves en chair et en os, pencherons-nous, au nom des principes de la formation fondamentale, pour la soupe ou pour l'ontologie ? Existe-t-il deux formations fondamentales, au choix, ou peut-être une formation fondamentale par élève ?

- d) Lorsque certains auteurs parlent de formation fondamentale, c'est en essayant de décrire de façon réaliste ce qui convient comme apprentissages à toute la population réelle qui fréquente l'école, ou tel genre d'école, ou tel ordre d'enseignement, etc. ; leur travail s'applique, par exemple, à l'ensemble des élèves du secondaire. L'expression formation fondamentale implique alors, par nécessité logique, un *minimum commun*, et dans la pratique, on précisera celui-ci en fonction de ceux qui apprendront le moins. Mais d'autres auteurs ont autre chose en tête : ils excluent de la *formation fondamentale* les élèves auxquels manque un certain niveau de « préparation ». Ou encore, ce qui revient au même, ils proposent, sans distinction de clientèles, sans mention des capacités, le développement le plus poussé possible de toutes les virtualités humaines, de toutes les attitudes bonnes, etc. La liste est redoutable et, si vous étiez l'élève, elle risquerait de vous accabler. La formation fondamentale se présente alors comme un *maximum*. Et on laisse aux éducateurs, je suppose, le soin de décider ce qui est humainement réalisable.

Ajoutons entre parenthèses que, dans presque toute la documentation, on oublie complètement certaines catégories de jeunes : ceux, par exemple, qu'un handicap mental empêche, dans l'état actuel de nos sciences et de nos techniques, d'atteindre le « minimum » défini comme commun.

Et nous, à qui voulons-nous penser ? Serait-il logique de concevoir différentes formations fondamentales, selon les personnes qu'on forme et qui se forment ?

Dans un billet où la clairvoyance passe par l'humour, Archambault (1988) écrit :

Ce qui fait vraiment problème, ce n'est pas tant de définir formation fondamentale, mais de s'entendre sur le « la » (p. 11).

**Si le mot masque la chose,
c'est le mot qu'il faut
changer !**

- e) Presque tous les auteurs emploient formation fondamentale dans un sens idéal, optatif, c'est-à-dire, pour désigner ce qui, selon leurs valeurs, est désirable dans le développement des personnes. Mais on pourrait aussi utiliser l'expression dans un sens descriptif, objectif et non nécessairement positif, pour désigner des faits. Par exemple, il serait logique de dire que l'aversion pour le travail intellectuel fait partie de la formation fondamentale de nombreux citoyens : cela signifie qu'ils ont appris à détester ce genre de travail et que ce sentiment est bien ancré et déterminant dans la conduite de leur vie.

Ne serait-il pas parfois utile, comme méthode de travail, de comparer la formation fondamentale telle que concrétisée chez des personnes existantes avec celle qu'on imagine en souhaitant la procurer aux personnes idéales ?

Voilà donc quelques exemples des sens extrêmement divers, même opposés, qu'on attribue à la même expression, sans toujours s'en rendre suffisamment compte. J'imagine que la plupart des sens sont défendables, encore que certains ressemblent à des abus de langage. Et l'on peut supposer que plus d'un auteur, après réflexion, optera pour une autre étiquette.

Mais dans notre contexte, ce qui importe le plus, c'est que l'on s'arrête à expliciter ce qu'on a en tête une fois pour toutes, au début du travail, ou encore, s'il y a lieu, qu'on redéfinisse les points de vue à mesure qu'on en change. Car il est toujours périlleux de se fier au contexte, comme l'expérience des récentes années l'a montré surabondamment.

Peut-être y a-t-il lieu d'ajouter enfin deux précisions. Premièrement, l'accord qui me paraît nécessaire concerne seulement les membres d'une équipe. J'estime normal que deux équipes puissent travailler à partir d'interprétations différentes, mais claires et cohérentes, d'un même terme abstrait. Au contraire, je redouterais une apparente unanimité dans le monde de l'éducation. Deuxièmement, ce qui m'apparaît capital dans le mouvement dit « de la formation fondamentale », c'est l'effort de développement et non l'étiquette. Si le mot masque la chose, c'est le mot qu'il faut changer !

B - Formation

Le mot *formation*, avec ou sans qualificatif, peut être pris dans le sens de l'*action* éducative, formative, ou du *résultat* qu'on prévoit, qu'on désire ou qu'on observe. Cette distinction très simple proposée naguère par le Conseil supérieur de l'Éducation (1984) ne semble pas avoir retenu l'attention générale. Or, des ambiguïtés sont à craindre.

Lisons cette phrase : « La formation musicale des sortants de l'école Alphonse-Desjardins laisse à désirer. » Cela peut vouloir dire, premièrement : les connaissances et les capacités de ces élèves en matière de musique sont déplorablement limitées. Ce qu'on observe ici, c'est un résultat, un *état de fait* plus ou moins stable, à l'égard duquel on ne juge pas la responsabilité réelle de l'école. Mais la même phrase peut aussi vouloir dire : la façon dont on s'y prend pour enseigner la théorie et la pratique de la musique à ces élèves est défectueuse. Ici, ce qu'on regarde, c'est l'*action* de l'école ou peut-être du système scolaire.

Dans une foule de phrases où l'on discute *formation*, y compris *formation fondamentale*, les deux sens peuvent être implicitement présents ; mais parfois l'auteur devrait suppléer l'insuffisance du contexte.

C - Intégral

Essayons aussi de mesurer nos termes.

L'adjectif *intégral*, par exemple, signifie, comme chacun sait, *complet, sans restriction, en totalité*. Demander à une équipe d'éducateurs d'assurer la formation *intégrale* d'une personne, c'est donc beaucoup embrasser. Cela signifie qu'il faut s'employer à développer cette personne à tous points de vue, dans chacune de ses virtualités, sans rien oublier, sans rien laisser au hasard.

Improvisons une analogie : si un gouvernement promet un réaménagement *intégral* du système de transport d'une grande ville, chacun pense que la transformation touchera tout à la fois le réseau des rues et des autoroutes urbaines, le métro, le taxi, l'autobus, les terrains de stationnement, etc. On imagine que d'autres sortes d'interventions pourraient être aussi bénéfiques : on pourrait, par exemple, miser le tout sur une ou deux composantes. En donnant au métro un développement gigantesque et en subventionnant le taxi, on obtiendrait sans doute un enchaînement d'effets *indirects*, et le système de transport dans son ensemble se porterait mieux. Mais personne ne dirait

qu'il s'agit d'un réaménagement *intégral* : ce serait un abus de langage.

Or, dans nos études sur la formation fondamentale, lorsque nous préconisons la formation *intégrale* de tout élève, même au terme de l'enseignement supérieur, est-ce vraiment là ce que nous jugeons possible et désirable ?

3.2 Le choix des catégories

Lorsqu'il s'agit de formation, les catégories qu'on utilise pour décrire la structure mentale de l'élève font aussi partie des instruments de base. Actuellement — et depuis 1984, je crois, après la publication d'un rapport du Conseil supérieur de l'Éducation (*La formation fondamentale et la qualité de l'éducation*) — le système de notions le plus répandu comporte trois catégories de premier ordre : les *savoirs* (et savoir-faire), les *habiletés* et les *attitudes* ou *valeurs*.

Bornons-nous à deux remarques, en oubliant, pour aujourd'hui, l'aspect linguistique. Premièrement, le domaine des *attitudes*, en langage courant comme en sciences humaines, ne couvre qu'une faible partie du vaste domaine de l'affectivité. Les *valeurs* ont un sens beaucoup plus profond, mais ne coïncident pas non plus avec l'ensemble des sentiments et tendances. Deuxièmement, dans la documentation sur la formation fondamentale, certains auteurs rangent à peu près toutes les vertus, bonnes habitudes et traits de personnalité dans la catégorie des *habiletés* (ou capacités) : il en va ainsi de la persévérance, de la confiance en soi, de l'honnêteté intellectuelle, et cætera !

Essayons donc de faire mieux ! Or, nous le pouvons à bon compte. À défaut d'une classification incontestable et définitive des rouages et des fonctions de la personne — même en zoologie, aucune classification ne s'impose absolument — nous pourrions utiliser les trois grands « domaines » de Benjamin Bloom (1956) : le *cognitif*, l'*affectif* et le *psychomoteur*. On ne m'a jamais expliqué pourquoi tant d'auteurs boudent cette division tripartite. Purement empirique, mais inspirée d'une réflexion sur les sciences de base de l'éducation, elle a même l'avantage de correspondre aux catégories majeures de la théorie de Piaget, où l'on trouvera, au surplus, des subdivisions tout aussi claires et simples. Pourquoi nous en priver ?

4. POURSUIVRE LES PRÉPARATIFS

L'avenir de la formation fondamentale peut avoir l'air assuré : le mouvement jouit de l'appui des pou-

voirs publics ; il recoupe d'autres efforts de renouveau, comme le *projet éducatif* si répandu dans les milieux du primaire et du secondaire ; enfin, il suscite au moins la curiosité des gens sans prévention. Mais on le sait fragile ; dans une entité politiquement centralisée, un changement majeur au Ministère de l'Éducation comme au Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science tendrait à se répercuter rapidement sur les priorités des établissements. Il ne faudrait pas, non plus, que les deux ou trois prochains rapports officiels ou congrès centrés sur la formation fondamentale créent l'impression que l'on commence à tourner en rond !

Il importe donc d'apporter tout le soin possible aux préparatifs du prochain départ. L'équipement doit être en parfait état : nous venons, pour notre part, d'examiner les notions et termes de base. Mais il serait tout aussi utile, si l'on peut résister à l'impatience, d'entreprendre une deuxième sorte de préparation : celle-ci aurait pour but de mettre en lumière certains principes qui demeurent trop souvent implicites dans nos façons d'aborder les questions d'éducation, de les analyser, d'en tirer les conclusions. C'est là, du moins, ce que certaines lectures m'ont donné à penser. Ces éclaircissements et ces options préalables seraient provoqués par des questions du genre de celles-ci :

- Est-il avantageux de limiter une réflexion sur la formation fondamentale à un ordre d'enseignement particulier ?
- Est-il possible à l'école d'influencer profondément l'affectivité par le biais du savoir ?
- Faut-il concentrer nos efforts sur l'atteinte de résultats « observables et mesurables » ?

D'après la documentation existante, je crois pouvoir identifier une dizaine de ces présupposés à régler avant tout. Ce qu'il faut rechercher, ce n'est d'ailleurs pas une unanimité factice à l'envergure du Québec, mais un accord substantiel des personnes qui collaborent à chaque production.

Alors le travail vraiment intéressant pourra commencer. On étudiera enfin en eux-mêmes, sans arrière-pensée, les grands problèmes à peine posés — la motivation des élèves, la synthèse ou l'intégration des connaissances, etc. — tout en poursuivant des essais et expériences en pleine pratique éducative, auprès des élèves.

Voilà, du moins, comment je me représente les prochains progrès de l'éducation, auxquels notre avenir est si étroitement lié.

Supposons que nous connaissons et acceptons, vous et moi, les deux sens du mot fiche et que seule la clarté de l'échange nous importe. Je vous aborde pour vous demander des fonds en vue de lancer sur le marché une nouvelle sorte de fiche. Vous aurez raison de me demander avant tout d'expliquer hors de tout doute dans quel sens j'emploie ce mot. Il ne s'agit pas d'ergoter sur les sens possibles, mais d'en déterminer un pour que l'échange puisse se poursuivre. Et quand vous saurez de quoi je parle, vous serez libre d'accepter cet échange, en adoptant « mon » sens du mot, ou de vous retirer.

Savoir grosso modo de quoi on va parler, voilà la première étape, où l'on ne perd jamais son temps. C'est l'étape qui nous intéresse directement ici, puisque nous réfléchissons sur les préliminaires du travail. On pose des bornes à son champ avant de commencer à labourer.

Mais il n'est pas sans intérêt d'entrevoir la suite. Si vous décidez de poursuivre l'échange, nous ouvrons une deuxième étape. Conscients l'un et l'autre de parler de la même réalité globale, nous nous efforçons de mieux comprendre celle-ci. Disons que ma fiche est l'article de carton : alors seulement commence la vraie discussion. Je vous explique ce que mon modèle de fiche comporte de spécial, comment je compte la fabriquer, etc., et vous m'interrogez, vous exprimez des doutes, vous me faites peut-être des suggestions, etc. Si vous n'êtes pas d'accord avec mon projet, vous essayez peut-être de réfuter mes arguments, de me proposer un modèle différent ou un autre procédé de fabrication. Mais l'essentiel, c'est que, durant tout ce temps, nous nous intéressons à une réalité qui est substantiellement la même sans trahir notre convention.

RÉFÉRENCES

- ARCHAMBAULT, André (1988). « De la formation fondamentale et de la tête bien faite ou ce que tout jeune devrait savoir... », in *Cégepropos*, vol. 18, no 1, octobre, p. 11.
- BLOOM, Benjamin S., et al. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives ; Handbook 1 : Cognitive Domain*. New York, David McKay.
- Collège Lafleche (1984). *La formation fondamentale et la qualité de l'enseignement*. Trois-Rivières, le Collège, 28 février. (« Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'Éducation à l'occasion des audiences publiques tenues à Trois-Rivières les 8 et 9 mars 1984. »)
- Conseil supérieur de l'Éducation (1975) : Québec (Province). *Le collège : rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*. Québec : Le Conseil.
- Conseil supérieur de l'Éducation (1984) : Québec (Province). *La formation fondamentale et la qualité de l'éducation : rapport 1983-1984 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Québec : Le Conseil.
- GADBOIS, Louis (1988). *La formation fondamentale : la documentation québécoise*. Montréal, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation ; Québec, Direction générale de l'Enseignement collégial.
- LALIBERTÉ, Jacques (1984). *La formation fondamentale : la documentation américaine*. Montréal, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation ; Québec, Direction générale de l'Enseignement collégial, Ministère de l'Éducation.
- MORIN, Yvon (1988). *Réflexions sur la formation fondamentale*. (Conférence donnée lors du quatrième colloque annuel du Collège de Limoilou, le 12 janvier 1988).