

UN CHOIX CRUCIAL : LES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT

La question oubliée dans le débat sur la formation fondamentale

par Jacques Tremblay

secrétaire général de l'Association des Collèges du Québec

Quelle épithète convient pour nommer l'œuvre d'éducation dont le but est de donner, à un jeune esprit, accès au fond commun (au vieux fond, au fond permanent) de la pensée humaine ?

De cela, on a toujours beaucoup discuté. Formation générale : celle qui génère tout le reste ; le genre, qui introduit aux particuliers ; le regard porté d'un sommet, qui permet de voir les relations entre les parties. Formation libérale : les outils qui libèrent l'esprit ; la capacité de transcender les catégories toutes faites ou les savoirs particuliers ou les modes d'un lieu, d'une époque. Formation fondamentale : les fondations de l'édifice intellectuel, la base sur laquelle le jeune esprit construira sa propre demeure, les éléments communs dans la diversité des œuvres.

Chercher la signification de l'épithète, c'est parler des intentions ; c'est parler du but, du possible, du désirable. Disons les choses techniquement : c'est parler du produit que l'on veut obtenir au terme du processus éducatif. Ce n'est pas une discussion inutile. Mais elle est insuffisante. Même si on admet la supériorité par nature de la fin sur les moyens, il reste, dans l'ordre de l'action, la nécessité de choisir les moyens et de les organiser dans le temps et l'espace, qui sont nos limites.

On ne quitte pas l'ordre des intentions, quand on raffine les considérations sur la finalité en décomposant le but global en divers objectifs, en classant les objectifs par catégorie et en établissant un ordre entre eux. C'est — disons-le encore — une réflexion utile, nécessaire, noble. Mais il faut constater : elle n'est pas suffisante. Passer des intentions à la réalisation oblige à choisir des moyens, et choisir, c'est se limiter.

Les théoriciens de la pédagogie ont appris déjà que, avec leurs considérations sur les buts et les objectifs, ils méritaient, en partie, le reproche d'en rester à des abstractions. Ils ont donc raffiné encore leurs propos en utilisant des mots concrets. On a maintenant de longs traités sur les « habiletés » à acquérir, les attitudes à développer et les comportements à valoriser. Cependant, quel que soit le bagage de mots que l'on utilise pour raffiner nos descriptions, on n'en reste pas moins dans l'ordre des intentions. On le voit mieux quand il s'agit d'activités simples. Ainsi, dans l'affirmation : « J'ai l'intention de construire une maison », même si le mot maison désigne une chose concrète, on voit clairement qu'on ne produira rien en en restant là.

Le dernier raffinement dans l'art d'en rester aux abstractions est de prendre la question par l'autre bout et de parler d'évaluation. Il est vrai, en effet, que l'évaluation vient au terme de l'action éducative, partielle ou complète. Mais alors, ce n'est pas l'autre bout de la question, c'est l'autre bout de l'action. Si on saute d'un bout à l'autre par la pensée, sans passer à travers l'action elle-même on en est encore aux abstractions. On parle des formes de l'évaluation, sans dire ce qu'il faut évaluer. On a des traités sur l'évaluation sommative et formative et sur les aspects formatifs de l'évaluation sommative. On est mieux équipé en techniques de mesure, ce qui n'est pas rien, mais il reste à savoir ce qu'il faut mesurer.

Le contenu de l'enseignement

Ce que l'on a éludé, c'est la question de choisir les moyens parmi la multitude quasi infinie que l'on peut imaginer. Dans un but de formation de l'esprit,

parlant des moyens, le premier choix à faire porte sur la matière ou, si l'on préfère, sur le contenu de l'enseignement et son organisation temporelle, en étapes. Le savoir transmissible par l'enseignement est discursif : il se développe dans le temps et dans un certain ordre. Son acquisition exige du temps. Et le temps de l'éducation est compté, en particulier le temps accordé aux professionnels de l'éducation.

Je prends l'exemple de la philosophie. C'est ne rien dire du contenu de l'éducation que de considérer comme contenu possible toutes les œuvres philosophiques, depuis les quelques fragments qui restent de l'œuvre de Parménide jusqu'au plus récent article paru dans la plus récente revue universitaire, parce que, concrètement, l'enseignement ne peut toucher qu'à une partie infinitésimale, quantitativement insignifiante, du tout. Justement parce que la matière sur laquelle s'exerce le jeune esprit sous la conduite d'un maître est quantitativement insignifiante, la matière choisie — les qualités de la matière choisie — prend une importance définitive. Tous nos projets d'éducation ne sont que des projets, tant que l'on n'a pas choisi les matériaux avec lesquels on les réalisera. Nous n'aurons jamais notre maison, si nous ne prenons pas le temps de placer les briques une à une, comme il faut.

Le contenu d'un cours est la matière sur laquelle s'exerce le jeune esprit, qui se développe par cet exercice. L'objectif est ce développement ; le contenu n'est que l'occasion ou le moyen. Mais il est nécessaire d'avoir un contenu. D'autre part, il est évident que les qualités de la matière sur laquelle on invite un jeune esprit à s'exercer influencent le résultat de l'exercice. Lire les titres à sensation du tabloïd du matin ne donne pas le même résultat que de lire Lafontaine, Daudet ou Baudelaire. Il faut donc se résoudre à choisir un contenu et, en effet, chaque professeur se soumet à cette contrainte quand il prépare son cours.

C'est l'organisation collective ou l'autorité centrale qui a éludé la question du contenu ; dans la vie concrète de l'école, la question est restée contraignante et chacun, dans sa classe, l'a réglée à sa façon, pour lui-même.

Une école désorientée

C'est l'école qui répond publiquement de l'enseignement, mais le « chacun dans sa classe » n'est pas une situation dont l'institution peut répondre. La responsabilité de l'institution devient alors seulement formelle : par exemple, vérifier le nombre de minutes de classe, calculer le ratio maître-élève, remplir des

Le choix de la matière sur laquelle s'exerce un jeune esprit prend une importance définitive.

formulaire, transcrire des chiffres et autres mesures des dimensions de la boîte dans laquelle il est censé y avoir des activités éducatives.

Il n'y a pas de place pour établir un lien de responsabilité entre l'institution et le « chacun pour soi, dans sa classe » dont dépend le contenu de l'enseignement. Dans les faits, il y a un contenu de l'enseignement, mais il est quelconque et personne ne peut en répondre. Quelle que soit la bonne volonté de chacun, ce serait une pure coïncidence si l'addition des actions individuelles, sans contraintes d'orientation, produisait un ordre rationnel pouvant servir de support cohérent aux exercices scolaires.

L'école professionnelle s'en tire mieux, justement parce que la « profession » impose un contenu. De même, l'école élémentaire s'en tire mieux : l'alphabet, la calligraphie, l'énumération, les quatre opérations sont des contenus incontournables. C'est entre l'élémentaire et la formation spécialisée que l'on s'est perdu.



Et il ne vous restera plus qu'à finir le sous-sol !

Il faut recréer la responsabilité réelle de l'école devant chacun de ses étudiants et devant la société.

Si l'on a pu croire un temps que la destruction des pouvoirs et des responsabilités de l'institution sur le contenu de l'enseignement donnerait le bonheur aux éducateurs professionnels, en même temps que la totale liberté de création, on sait maintenant que l'on a gagné surtout l'ennui, en même temps que le sentiment de l'inutilité et de l'impuissance.

Nous sommes des architectes qui ne travaillent que sur le papier. Nous raffinons le plan de la maison rêvée. À chaque nouvelle demande du client, nous ajoutons une annexe, un étage, un corridor ou une porte de sortie ; ou nous enlevons une pièce. Mais nous ne savons pas de quels matériaux la maison sera construite et personne n'a le pouvoir et la responsabilité d'en décider. Nous avons invité beaucoup d'ouvriers à la construire, mais nous avons donné à tous une même tâche : tous architectes, tous occupés à raffiner les plans de la maison rêvée.

Discuter encore

La discussion actuelle sur la formation fondamentale sera-t-elle l'occasion de donner une orientation à l'enseignement ? Pour cela, il faut qu'elle reprenne la question oubliée, qui exige une réponse contraignante en trois points.

Premièrement, recréer la responsabilité de l'institution, devant chacun de ses étudiants et devant la société, à propos du travail de son personnel et de la validité des jugements qu'il porte sur la formation acquise dans ses murs.

Deuxièmement, placer les institutions dans une situation d'autonomie réelle, impliquant une forme de sanction de leurs échecs et de leurs succès, ce qui est la seule manière de donner un sens concret à la première proposition.

Troisièmement, dévoiler le contenu mesurable et administrable de chaque unité d'enseignement.

En réalité, la troisième proposition décrit simplement l'un des résultats auxquels aboutiront nécessairement les travaux des professionnels de l'éducation quand les conditions exprimées dans les deux premières propositions seront réalisées. Si une institution peut être fermée parce que sa clientèle l'a quittée, si un professeur peut être congédié quand son activité ou son inactivité empêche l'institution d'atteindre ses objectifs, il est assuré que, dans la majorité des cas, l'équipe s'organisera pour être fonctionnelle, c'est-à-dire remplir sa fonction éducative, c'est-à-dire donner les services dont elle est responsable selon son contrat tacite avec la société et son contrat explicite avec l'État. Alors, l'enseignement ne sera pas quelconque. Il sera dirigé.