

UNE TRAJECTOIRE À CORRIGER

La formation fondamentale à l'heure du réalisme

par Louis Gadbois

1. Introduction :

Des cartes à mettre sur table

Si un journaliste étranger vous demandait ce que signifie *formation fondamentale*, quelle serait votre réponse ? Pour ma part, je dirais : Telle est l'expression que le Québec s'est donnée vers 1975 pour désigner un ensemble grandissant de réflexions, d'expériences, d'innovations, de projets dont l'origine remonte au milieu des années soixante et qui portent soit sur les *fondements* — ou principes généraux — de l'éducation, soit sur la mise en valeur de ses aspects *essentiels*. Cette appellation, colorée, sans doute, d'une foule de particularités liées à la petite histoire, s'apparente donc à *formation intégrale*, *éducation humaniste contemporaine*, *culture générale* (et aussi *general education*, *liberal arts*), etc.

Après avoir eu l'occasion de rédiger — à partir d'une analyse documentaire — une description aussi fidèle que possible de ce phénomène socio-éducatif considérable (Gadbois, 1988a), j'ai cru légitime d'exposer ce que j'en pense et pourquoi. Mes impressions peuvent se grouper autour de trois idées.

- a) Jusqu'ici, le courant de la formation fondamentale a été extrêmement *bénéfique* pour le Québec.
- b) Cependant, si l'on veut qu'il puisse se poursuivre et même s'amplifier, il importe de clarifier le langage et de préciser du même coup l'*objet réel* qu'on vise au-delà des termes en vogue : avant de

s'engager dans quelque entreprise — théorique ou pratique — sous le signe de la formation fondamentale, toute équipe comme toute personne devraient déterminer la conception générale qu'elles adoptent parmi toutes celles que l'expression charrie confusément et non sans certaines contradictions.

- c) Enfin, l'équipe ou la personne devraient au préalable prendre position au sujet de certains *principes clés* qui ne vont pas de soi.

Comme suite à un article qui a déjà traité les deux premiers points (Gadbois, 1988b), celui d'aujourd'hui développe le troisième en discutant certains postulats et autres principes qu'on relève dans bon nombre de travaux déjà publiés. Les uns sont clairement formulés, et les autres presque toujours implicites. Mais dans tous les cas, il me semble qu'il y aurait lieu de les reconsidérer.

Nous réfléchissons successivement sur des postulats et principes relatifs soit au *contexte intellectuel* que se donneront les adeptes de la formation fondamentale (*Pour une décentration de la pensée*), soit à la substance même du travail qui en résultera (*Pour un parti pris de réalisme*).

Ajoutons que l'objectif de promouvoir directement ou indirectement des attitudes *réalistes* parcourt l'ensemble de ces pages, même en l'absence du terme : d'où le titre de l'article.

2. Pour une décentration de la pensée

Chaque année, de par le monde, des centaines d'étudiants ont l'occasion de vérifier en laboratoire que « toute centration du regard est déformante » : dans la perception visuelle, la minuscule surface où l'œil s'arrête, à tout instant, est légèrement plus grande que nature. C'est pourquoi l'œil normal — et davantage s'il est exercé — cherche les points de comparaison et se livre à une incessante *activité perceptive*, qui lui permet de *se décentrer* (Piaget, 1961). Voilà pour la forme de connaissance sensorielle, la plus élémentaire de toutes.

Symétriquement, sur le plan du développement intellectuel, une des découvertes les moins contestables de l'école piagétienne peut se résumer comme suit : on observe chez l'enfant une *décentration* progressive de la pensée — jugement, raisonnement, etc. — à partir d'un état initial dit d'*égocentrisme* quasi total. Hâtons-nous de préciser que ces deux notions corrélatives et antagonistes n'ont aucun sens moral — pas plus ici que dans le cas de la perception — et que Piaget (1954) les distingue soigneusement du couple égoïsme-altruisme. La connaissance intellectuelle est dite *égocentrique* dans la mesure où le sujet pensant s'intéresse seulement à son objet immédiat et sans quitter sa perspective propre : il en résulte, ici aussi, toutes sortes d'erreurs d'appréciation. Le problème qu'on vous pose est toujours plus difficile que celui dont vous connaissez la solution et que vous posez à autrui ! Bref, comme la perception, l'intelligence ne fonctionne sainement qu'au prix d'un effort constant pour *se décentrer*, multiplier les angles de vision, comparer les choses et les aspects des choses, compenser une exagération par l'exagération du contraire, etc.

Si on admet que le sens commun trouve son compte dans ces lois scientifiques, n'est-il pas raisonnable de croire que la décentration, comme phénomène général de connaissance, peut aussi concerner la sphère du travail professionnel, de la recherche, de la construction rationnelle en général ? Telle est du moins ma position : il me semble que toute fixation de la pensée sur *une* matière, *une* théorie, *une* époque, *une* entreprise, etc., tend à déformer plus ou moins la réalité, à moins qu'elle ne s'accompagne d'un effort pour considérer au moins sommairement tout le reste. C'est donc une *stratégie de décentration* que je compte d'abord préconiser pour les prochaines grandes manœuvres de la formation fondamentale. Distinguons-en trois applications.

**Une pensée obstinément fixée
sur son époque ou sur son coin
du globe est toujours un peu
mesquine.**

2.1 La conscience historique

Les historiens nous expliqueront peut-être un jour pourquoi, à partir de la Révolution tranquille des années soixante, le Québec a non seulement oublié son histoire, mais dénoncé et rejeté en bloc ce qu'avait incarné la société antérieure. On peut seulement supposer, pour l'instant, que l'ivresse des nouveaux départs s'accommodait mal du moindre semblant de continuité, sinon de fidélité. Je crois que le Québec de fin de millénaire ne rougit plus de ses origines, mais il reste que la conscience historique s'est largement perdue.

De cela peut-être découle ce fait frappant — et désolant — pour quiconque lit en séquence les principaux documents québécois sur la formation fondamentale publiés depuis vingt-cinq ans : les auteurs d'études et de projets semblent en général ignorer — au sens propre du terme — à peu près tout ce qu'on a écrit avant eux sur le même thème, sauf qu'ils citent volontiers le *Rapport Parent* (Commission royale d'enquête sur l'enseignement, 1963-1966), à quoi il faut ajouter depuis 1984, dans le cas du collégial, l'*Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial* (Direction générale de l'enseignement collégial). Les allusions aux autres textes — même les plus importants — qui ont jalonné ce quart de siècle se font extrêmement rares. On se demande même si les membres de tel organisme, en signant un certain rapport, ont lu celui que le même organisme avait lancé sur le même sujet quelques années plus tôt. Mais le plus significatif, à mon avis, c'est que — sauf dans un cas ou deux — les auteurs ne manifestent aucun besoin d'expliquer ni même de signaler cette anomalie, pour laquelle les excuses plausibles ne manquent pourtant pas !

Sans doute une pensée qui demeure centrée sur son époque — comme sur son coin du globe — est-elle forcément un peu mesquine. Si la futurologie ou même l'apocalyptique, qui n'ont rien de précis à nous offrir, constituent des nourritures estimables, que dire de l'histoire ? Il devrait aller de soi que le sens his-

torique n'a aucun rapport avec le culte du passé, comme Lucier (1989) le rappelait récemment, et que la connaissance du passé est essentielle à la compréhension du présent : demandez aux géologues et aux astrophysiciens ce qu'ils en pensent ! Et rappelons un élément — qui n'est guère cité — du Rapport Nadeau (Conseil supérieur de l'éducation, 1975) : selon l'idéal proposé par les auteurs, l'adulte bien éduqué devrait être « à la fois universel et de son temps ». Ces quelques mots valent, à mon avis, bien des traités. Et ils nous forcent à un examen de conscience : nous qui prétendons faire table rase de tout ce qui fut pour nos prédécesseurs — sous une autre appellation, sans doute — une *formation fondamentale*, serions-nous dépourvus de ce que nous prêchons ?

« Être universel », à vrai dire, c'est d'abord se rattacher au passé proche, puis au « vrai » passé, assez différent du présent pour secouer les habitudes mentales et pourtant continué d'une certaine façon dans l'aujourd'hui. Et c'est accepter de voyager. En voici deux illustrations.

Au début des années soixante, à l'époque où la Commission Parent recevait des mémoires par centaines, j'ai souvenir que l'une des contributions¹ tablait sur le principe suivant : « Le but ultime de l'éducation, c'est de conduire à la sagesse. » On en avait alors fait des gorges chaudes dans divers milieux d'éducation, même conservateurs : car cette rhétorique, disait-on, sentait le moisi. Aujourd'hui, on en conviendra, cette notion antique de *sagesse* — avec ce qu'elle implique d'harmonisation entre la théorie et la pratique — ferait très bien dans le discours d'un ministre ou d'un président ou directeur de quelque organisme prestigieux.

Et voici, encore sur les fondements de l'éducation, quelques paragraphes d'une œuvre qu'on pourrait citer à pleines pages (et dont l'identification viendra plus loin).

Remplir la tête des élèves d'une grande masse de livres et d'une énorme quantité de discours est une œuvre stérile. (...) Donc, pour enseigner les arts, les sciences et les langues, il faut choisir ou composer comme ouvrages de fond des livres (...) qui mettent sous les yeux des élèves les notions fondamentales en un petit nombre de principes et de règles bien choisis et faciles à comprendre. Ainsi tout le reste répondra de soi-même à l'appel de l'intelligence (p. 78).

1. S'agirait-il du mémoire de la Faculté des Arts de l'Université de Sherbrooke ? Je n'ai pu le vérifier.

Ayons donc pour règle : plus l'élève comprend de choses, plus il doit s'habituer à les exprimer correctement et, réciproquement, il faut qu'il apprenne à comprendre tout ce qu'il dit (p. 79).

Il faut que tout ce qu'on apprend aux hommes et ce qu'ils apprennent eux-mêmes soit : I. Non pas quelque chose de morcelé et d'incomplet, mais quelque chose d'uni et d'intégral ; II. Non pas quelque chose de superficiel et d'apparent, mais quelque chose de solide et de réel (p. 147).

Bien que notre esprit soit d'une étendue infinie, il craint l'infinité. (...) Il ne faut pas tout présenter dans tous les détails, il faut se contenter de la base et des principaux éléments ; quant aux détails, ils se manifestent simplement comme la conséquence des principaux éléments et peuvent facilement être saisis par la raison, la volonté ou l'habileté, ou bien ils peuvent facilement être négligés, à condition que les principaux soient retenus (p. 156).

Il sera bon d'envisager et de préparer la réalisation (du but suivant) : que chaque créature humaine ayant appris à se servir de la raison se fasse sa propre école, son propre livre et son propre précepteur et apprenne la manière d'y parvenir (p. 158).

Ces formules émanent-elles de l'une de nos équipes de penseurs, ou peut-être d'une fondation américaine ? Pas vraiment : elles sont de Jan Amos Komenský, dit Comenius. C'est à l'époque où la Nouvelle-France ouvrait ses premières écoles que le célèbre humaniste, né en Moravie et mort en exil aux Pays-Bas, composait ses traités orientés vers l'instruction universelle (*Pages choisies*, 1957). On le considère aujourd'hui comme « l'un des premiers propagateurs des idées dont s'est inspirée l'Unesco lors de sa fondation » (*Avant-propos* des mêmes *Pages choisies*).

2.2 On a parfois besoin des autres

Mais la décentration n'est pas seulement dépaysement et voyage dans le temps : elle peut aussi consister, pour ce qui nous intéresse, à s'écarter momentanément de l'itinéraire mental le plus simple et le plus direct, afin d'explorer toutes sortes de travaux récents et facilement disponibles — théories, synthèses de la recherche, inventaires et classifications, etc. — qui sont de nature à alimenter la nouvelle construction conceptuelle ou l'organisation de la nouvelle expérience. Or, cette exploitation de la documentation courante s'avère parcimonieuse et hésitante dans les études et rapports québécois sur la formation fondamentale : la tendance qui semble prévaloir serait plutôt, selon le cliché classique, celle de chercher à réinventer la roue. Je l'ai mentionné ail-

Les théoriciens de la formation fondamentale pensent-ils souvent aux adolescents qui n'ont pas appris à lire ?

leurs (Gadbois, 1988a), on aurait mauvaise grâce à reprocher à telle équipe ou à tel auteur de choisir librement ses sources d'inspiration et sa méthode de travail : mais à considérer l'ensemble des travaux, on les dirait produits en régime d'autarcie.

Ainsi, plutôt que de s'appuyer sur quelque *épistémologie* connue, certains auteurs semblent juger tout naturel d'improviser la leur, avec des résultats qui n'ont aucune chance de passer à la postérité ! Au chapitre des *fonctions mentales* — dont on connaît l'importance primordiale dans toute entreprise de développement humain — les catégories qu'on adopte sont en général floues et vacillantes : savoir — habiletés — attitudes ou connaissance — affectivité — motricité ? Ou un peu de tout cela ? Et pourquoi pas autre chose ? Une discussion engagée dans ces conditions peut difficilement devenir très rigoureuse.

Ajoutons qu'une connaissance plus synthétique et plus critique des conclusions de la recherche déjà faite permettrait qu'on se forme des opinions plus réalistes sur bien des thèmes : le développement de l'intelligence et ses limites pratiques, les possibilités et les risques de l'enseignement individualisé, la formation du caractère, etc.

Remarquons que l'idée de *réalisme*, présente dans le titre de cet article, est fréquemment suggérée dans la section actuelle. Plus loin, on la retrouvera en plus explicite, dans le contexte de l'action.

2.3 Moi, mes dossiers...

La décentration peut aussi s'exercer lorsque, dans l'aménagement d'un travail, on doit régler l'importance qu'on accordera à deux points de vue — ou à deux réalités — complémentaires : d'une part, les ordres d'enseignement et les catégories d'établissements ; d'autre part, les lois du développement de la personne.

En 1984, le Conseil supérieur de l'éducation s'est efforcé d'étudier la question de la formation fondamentale — ou de la formation tout court — avec un

angle de vision aussi ouvert que possible. La définition qu'il en a proposée l'assimilait à l'ensemble des apprentissages essentiels (dans le champ du savoir, dans celui des capacités et dans celui des attitudes), sans distinction d'âges, d'aptitudes ni de paliers de scolarité. Du même coup, on était invité à placer l'essentiel dans l'élève, dans l'analyse de son évolution mentale et physique, quitte à greffer aux principes généraux des considérations plus pratiques liées aux classes d'âge ou à l'organisation des écoles. En somme, l'intérêt pour l'existence humaine prenait le pas sur la conscience des nécessités administratives.

En 1989, on peut craindre que l'angle de vision du Québec soit en train de se rétrécir. D'après divers indices convergents — comme les termes utilisés par les organismes d'éducation — il se dessine une tendance à ce que chaque interlocuteur « se penche sur ses dossiers », quitte à chercher après coup à harmoniser ses conclusions avec celles des voisins, au risque de perdre le fil conducteur du développement. Parmi les causes possibles de ce retour à une certaine juxtaposition, rappelons la publication d'un règlement gouvernemental (Direction générale de l'enseignement collégial, 1984) qui a fait de la *formation fondamentale* la pierre d'angle de l'enseignement collégial et qui y a officialisé l'expression, sans qu'aucune contrepartie soit intervenue dans les enseignements adjacents. Pour ces derniers — surtout pour le secondaire — le flottement de vocabulaire qui en est résulté n'a certes pas facilité la circulation des idées. On peut le regretter.

Mais les jeux ne sont pas faits. Tout récemment, par exemple, le recteur d'une université (Corbo, 1989) proposait que les enseignements secondaire, collégial et supérieur de premier cycle adhèrent à un ensemble unifié d'objectifs, non sans adapter les moyens aux capacités de leurs clientèles respectives. Il est encore temps, semble-t-il, de renverser la vapeur, de se décentrer chacun de ses dossiers. C'est pourquoi il importe tellement de voir la direction du train.

3. Pour un parti pris de réalisme

Si je souhaitais fonder une théorie du *développement planifié*, je prendrais comme point de départ deux façons d'agir typiques — deux « modèles » — qui me semblent s'être succédé dans le monde québécois de l'éducation depuis vingt-cinq ans.

Certains s'en souviendront, la stratégie de développement caractéristique de la Révolution tranquille — au cours des années soixante — tenait du saut dans le vide : le planificateur ou l'auteur d'un projet fixe au départ des objectifs extrêmement ambitieux et

commence les opérations sans trop se préoccuper des moyens, confiant qu'il en résultera, au pis aller, quelque chose de bon, pourvu seulement que l'énergie collective soit suffisamment fouettée. C'était l'époque du défi à jet continu. Aujourd'hui, avec le désenchantement général quant à la façon dont on voit évoluer la société québécoise, y compris sa composante scolaire — l'une et l'autre de moins en moins sensibles à un idéal, de plus en plus réfractaires à l'effort — le vent commence à souffler en sens contraire : les nouveaux réformateurs — ceux qui proclament l'urgence de mesures radicales pour éviter le pire — « se méfient de la pensée magique ; ils adoptent le style de la sobriété » (Gadbois, 1989). Leur stratégie de planification s'inspire d'un ensemble de règles de conduite — de quasi-réflexes — à l'égard de l'action qu'on pourrait qualifier d'*optimisme retenu*. En voici l'articulation.

Une aspiration, un souhait, un désir n'est jamais transformé en but ou objectif au sens propre en début de processus : le tout commence nécessairement par un but ou objectif provisoire, hypothétique, simplement envisagé.

On s'efforce alors d'identifier des moyens, c'est-à-dire des actions ou enchaînements d'actions qui sont ou qui peuvent paraître susceptibles de réaliser le but envisagé. Pour chaque moyen énuméré, on cherche à évaluer le degré d'efficacité, c'est-à-dire la probabilité qu'il puisse être cause de l'effet recherché.

Si aucun moyen considéré ne paraît avoir de chances de réussite, on passe à un autre but provisoire. Par contre, pour tout moyen présumé efficace, on s'efforce d'inventorier les contraintes (obstacles, complications, délais, etc.) à accepter, les contraintes à éliminer, les ressources actuelles et les ressources éventuelles.

On voit mieux alors dans quelle mesure le but provisoire est *pratiquement* réalisable, et à quel prix. On cherche aussi à mesurer les conséquences probables d'une réalisation incomplète, voire d'un échec. On peut aussi penser à la possibilité que la pleine réalisation du but s'accompagne de quelques effets négatifs.

Enfin, compte tenu de l'enjeu (l'importance de l'amélioration prévue), du coût (l'énergie à investir, les « sacrifices », la dépense des ressources en général) et de la probabilité de succès (ou inversement, du niveau de risque), on prend la décision : ou bien on adopte le but ou l'objectif, ou bien on le reporte à une conjoncture plus favorable, ou bien on le modifie, etc.

**Seule la recherche aboutira à
des programmes où
l'acquisition du savoir est
subordonnée au développement
des capacités.**

Ajoutons que durant toute cette période de préparation, dont le coût n'est pas négligeable, on s'efforce de diffuser le tableau le plus honnête possible de la situation, sans plus minimiser les obstacles et les coûts que les soutiens et les profits vraisemblables.

Sans doute les tendances à l'utopisme ou au réalisme s'enracinent-elles dans la personnalité de chacun. En ce qui concerne, par exemple, les difficultés inhérentes à l'action, certains préfèrent les affronter au fur et à mesure qu'elles surgissent et sous forme de défis à relever ; d'autres, au contraire, y voient la substance même du travail novateur et souhaitent les anticiper le plus complètement possible. Mais ces deux styles d'action antithétiques se présentent rarement à l'état pur ; hier comme aujourd'hui, les réalistes comme les utopistes peuvent se reconnaître dans une part de ce qui s'écrit au chapitre de la formation fondamentale. Et c'est en exploitant la documentation que j'illustrerai les notions précédentes, non sans adopter le point de vue du réalisme.

3.1 La cause et l'effet

Quel est l'élément le plus distinctif du réalisme dans l'action ? Sans doute l'attention qu'on porte au lien entre la cause et l'effet. Poser la question : « Le but recherché est-il réalisable ? », c'est se demander : « Connait-on les moyens propres à le réaliser ? Ces moyens sont-ils accessibles, et à quelles conditions ? » Une connaissance au moins globale des expériences et recherches déjà réalisées dans des contextes analogues peut s'avérer ici des plus précieuses. Examinons maintenant quelques cas.

3.1.1 Enseigner des matières ou des capacités

Depuis quelques années, on entend déclarer de plus en plus souvent que les programmes d'études dans leur forme actuelle constituent un piètre instrument de la formation fondamentale : en effet, ils se

résumé à une « grille-matières¹ », c'est-à-dire qu'ils spécifient le nombre d'heures de travail que l'élève doit consacrer à chaque matière (ou secteur de savoir), compte tenu de l'orientation qu'il affiche. Il importerait d'y substituer la « grille des capacités », c'est-à-dire la spécification des capacités qu'on vise ultimement à développer chez l'élève par le biais d'un choix judicieux de matières et de méthodes.

Quelle est la réaction du réaliste à ce genre de propos ? Je la vois double. Tout d'abord, il constate que si nous connaissons assez bien les moyens de faire apprendre toutes sortes de notions par toutes sortes d'élèves, nous savons beaucoup moins bien comment nous y prendre pour développer en eux, par exemple, la curiosité intellectuelle, le goût de l'étude, l'esprit critique, l'inventivité (« pensée divergente ») ou le raisonnement abstrait (« pensée opératoire formelle »). » Et la liste s'allonge d'elle-même. En effet, les nombreuses recherches qui se poursuivent à ce chapitre ont généralement abouti jusqu'ici à des conclusions difficiles à harmoniser. Mais le réaliste ne se gêne pas non plus pour affirmer à son tour qu'on ne saurait se satisfaire de la formule actuelle — et déjà ancienne — celle du programme organisé autour des matières et notions. Une conclusion s'impose donc à ses yeux : c'est que le mouvement novateur doit poursuivre ses projets avec vigueur, même avec audace, tandis qu'il convient d'alléger considérablement les exigences de la « grille-matières », afin de laisser amplement d'espace à l'organisation inspirée du souci des capacités. On voit mal pourquoi les éducateurs québécois ne pourraient pas participer pleinement aux expériences, enquêtes et autres recherches qui se multiplient en ce domaine. Le progrès aussi a ses exigences. On aurait tort, sans doute, de vouloir brûler les étapes ; mais il faut aussi qu'on puisse franchir un certain seuil, sous peine de piétiner au-dehors.

3.1.2 Les troncs communs

Plus d'une étude récente sur la formation fondamentale insiste sur l'opportunité de réaménager les programmes d'études du collégial pour y établir, dans toute la mesure du possible, des *troncs communs* (c'est-à-dire des blocs de cours communs aux élèves dont les programmes comportent une participation au même savoir). Nous nous en tiendrons ici au secteur professionnel.

1. Le terme *grille* désigne un tableau à deux entrées, mais aussi, selon la mode actuelle, une liste, etc.

L'avantage théorique de cette formule paraît incontestable au double point de vue de la formation — puisqu'un enseignement approprié à des programmes divers doit logiquement reposer sur des perspectives plus larges qu'un enseignement *ad hoc* — et de la mobilité dans le monde du travail — puisque la polyvalence d'un savoir ou d'un savoir-faire permet qu'il concorde avec un éventail élargi de tâches et de responsabilités professionnelles, tout en facilitant les recyclages éventuels.

L'idée est donc on ne peut plus raisonnable. Mais dans quelle mesure est-elle réalisable ? Le seul élément de réponse que je connaisse, pour ma part, invite à ne pas vendre prématurément la peau de l'ours. Il s'agit d'une recherche effectuée par Brodeur (1987) sur les programmes de *techniques de radiodiagnostic, de radiothérapie* et (en partie) de *médecine nucléaire*. En résumé, l'auteur estime « possible de regrouper quelques éléments de formation » (p. 17) partagés par ces trois programmes connexes, mais non de constituer un tronc commun vraiment substantiel, puisqu'alors les études devraient se prolonger bien au-delà des trois années actuelles (à moins que les employeurs ne consentent à assumer une part largement accrue de la formation pratique).

Je suppose que cette conclusion s'explique le plus simplement du monde : un savoir général et forcément abstrait ne se transforme pas toujours de lui-même en cette sorte de savoir particulier qui débouche sur les applications. Sans doute n'avons-nous là qu'un son de cloche ; sans doute convient-il de ne pas exagérer la portée d'un cas particulier. Mais l'adepte du réalisme souhaitera qu'avant de vouloir généraliser l'effort pour instituer des troncs communs, on poursuive des essais, simulations ou autres recherches.

3.1.3 Former l'affectivité par le savoir

Le cas suivant présente une conception de la formation fondamentale qui, depuis 1975, se retrouve dans plusieurs documents officiels — sans parler des autres — et qui, pourrait-on dire, fait autorité dans l'enseignement collégial, en dépit de certaines résistances. Dans les termes de J. Laliberté (1988), la définition proposée « comporte deux dimensions ou axes essentiels :

- 1° La formation fondamentale se définit par son extension : elle entend contribuer au développement intégral de la personne dans ses dimensions intellectuelle, affective, sociale et physique.
- 2° La formation fondamentale vise à faire acquérir les assises, les concepts et les principes de base

des disciplines et des savoir-faire qui figurent au programme de l'étudiant, quelle que soit son orientation (p. 3).

Pourquoi cette double définition ne laisse-t-elle pas d'inquiéter les réalistes ? C'est que, si le premier élément embrasse la totalité du développement, y compris les composantes socio-affectives, le second se limite au domaine cognitif. Or, comme on pourra le vérifier en scrutant certains des textes originaux, ce second élément risque d'être conçu soit comme caractérisant la formation fondamentale mieux encore que le premier, soit comme spécifiant les *moyens* de réaliser les *buts* fixés par le premier. En somme, on semble parfois dire : c'est par l'apprentissage des savoirs et des savoir-faire que l'élève parviendra à un développement qui est d'une tout autre nature ! Précisons ici que le réaliste n'accepte pas les simplifications consistant à confondre plus ou moins connaissance et affectivité : car un sentiment ne se ramène pas à un concept, ni une tendance à un jugement¹.

Pour ceux qui jugeraient cet argument trop global ou trop a priori, en voici un autre : de deux enseignements dont l'un rejoindrait mieux que l'autre l'essentiel des savoirs — « les assises, les concepts et les principes de base » — on voit mal pourquoi le premier, de ce fait, serait plus efficace pour la formation socio-affective.

Mais n'en restons pas là. Car en marge de la définition contestée, il est intéressant de prolonger la discussion avec divers interlocuteurs qui semblent considérer l'enseignement comme nécessaire et suffisant pour causer l'ensemble du développement, même chez les jeunes adultes.

Tout d'abord, depuis le *Rapport Parent* (Commission royale d'enquête sur l'enseignement, 1963-1966), on a souvent repris l'idée suivante. En matière de valeurs et de morale, l'école doit se préoccuper au premier chef des vertus qui se rattachent le plus naturellement au travail intellectuel : la ténacité, la modestie, le culte de la vérité, la tolérance dans les idées, l'esprit de coopération, etc. ; et rien n'empêche de penser que ces attitudes et habitudes, en raison d'un transfert d'apprentissage, en viennent à s'affirmer dans les situations les plus variées. Ensuite, comme Inchauspé (1986 ?) le souligne, les sciences humaines n'offrent pas un éclairage très net sur les

1. Deux réalités peuvent être en relation constante sans qu'il faille les identifier l'une à l'autre. En chimie, la densité d'une solution n'est pas son pH ; en hygiène, l'alimentation n'équivaut pas à l'exercice musculaire ; etc.

Lorsqu'il s'agit de la formation socio-affective, l'éducateur doit-il se contenter d'improviser et d'espérer ?

conditions du développement affectif : l'enseignant qui tient tout de même à intervenir dans cette sphère devra donc plutôt chercher l'inspiration dans sa propre expérience humaine. Et cet auteur enchaîne en soulignant, comme Tremblay (1987) et d'autres, que la relation maître-élève comporte une charge affective beaucoup plus importante qu'on ne le reconnaît d'ordinaire et que, par elle, le maître peut faire de la classe un lieu où l'élève apprend à désirer, à s'efforcer, à distribuer son énergie, à réagir au succès comme à la déception, à vivre en société, etc.

Or, sans en disconvenir, les tenants du réalisme tiennent à tempérer cette profession de foi. Voici quelques-unes de leurs mises au point.

1) Diverses recherches ont montré qu'après le domaine du savoir, y compris le savoir-faire, c'est celui des *attitudes* — à l'égard des ethnies, des grands problèmes sociaux, de l'environnement, etc. — qui offre le plus de prise à l'intervention de l'enseignant. Or, le domaine de l'affectivité englobe, en plus des attitudes, les sentiments interpersonnels, les tendances du caractère, les émotions, la sécurité de base, etc. ; et l'on connaît, en cette matière, l'influence déterminante des débuts de la vie, puis, durant toute la vie, celle des facteurs non scolaires. Y pense-t-on toujours suffisamment lorsqu'on disserte sur la formation *intégrale* ?

2) Rien ne permet de penser qu'au sein de l'école, le cadre de l'enseignement soit le plus propice au développement des sentiments interpersonnels de toutes variétés.

3) Pour que la classe puisse jouer le rôle de laboratoire de vie, il semble logique d'affirmer que le maître, dans certaines parties ou par certains aspects de ses interventions, devrait s'occuper explicitement et directement du développement socio-affectif. Pensons, par exemple, aux diverses sortes d'influence que le maître peut exercer sur les équipes de travail, depuis leur formation jusqu'à l'attribution de notes pour le rapport commun. Devons-nous croire que

l'école se préoccupe beaucoup de ce genre de questions ? Si on ne sait pas comment s'y prendre, ne faudrait-il pas le dire ?

En conclusion, les adeptes du réalisme souhaitent que l'école — que toute école — considère sérieusement le rôle qui pourrait être le sien dans la sphère socio-affective de l'éducation. Cela implique que chacune se fixe des buts ou objectifs soit minimaux, soit relativement ambitieux, mais sans se payer de mots et en fonction des moyens qu'elle a, de ceux qu'elle veut vraiment exercer ou de ceux qu'elle compte raisonnablement obtenir.

3.2 La recherche, le temps et la transparence

La mentalité qui me paraît gagner du terrain dans l'éducation québécoise est donc marquée par une conscience plus vive de l'incertitude des théories et du provisoire des systèmes. Pour s'adapter à cette facette de la condition humaine, l'esprit positif adopte une attitude générale de recherche au sens le plus large : d'une part, il ne demande qu'à innover, à improviser, à recourir à la méthode dite des essais-et-erreurs, à déjouer le hasard ; d'autre part, il se montre exigeant à l'égard de toute théorie ou autre idéologie ainsi que de la recherche méthodique qui sert normalement de base à un projet collectif de quelque envergure.

Corrélativement, il me semble que l'attitude à l'égard du temps doit commencer à se modifier et que la patience doit y prendre de plus en plus de place. Car, si on demande beaucoup à la recherche, on sait que celle-ci procède par essais et recommencements, qu'elle doit mûrir et que la grande découverte ou invention — la percée scientifique ou technologique — se laisse rarement planifier.

Enfin, en dépit de pressions sociales formidables, la nouvelle conscience devrait appeler un peu plus de candeur, de « transparence », selon le vocabulaire à la mode. Car elle rejoint la sagesse populaire, qui se méfie de ce qui est « trop beau pour être vrai » ; elle redoute les « promesses non tenues ». En outre, le réaliste n'oublie jamais que le progrès de l'éducation, comme tout autre, se produit en dents de scie ; il se garde donc de considérer systématiquement comme anormales — et peu avouables — les difficultés prévues et imprévues, les doutes, les déconvenues qui ponctuent tout effort de recherche.

Dans cette perspective, le plus grandiose des projets et la plus éclatante réussite ne sont que des panneaux de signalisation le long de la route, mais l'action la plus modeste, bien faite, laisse voir tout son prix.

4. Conclusion :

Pour la clarification des présupposés

Sans doute le propos qui précède m'a-t-il fourni l'occasion d'exprimer quelques souhaits pour le début du prochain millénaire. Mais le but premier était de contribuer à un brassage d'idées qui ne vont pas de soi et qu'on relève assez fréquemment — sous une forme explicite ou implicite — dans la documentation québécoise sur la formation fondamentale. Ci-dessus, par exemple, nous avons rapporté que, pour plusieurs auteurs, il est possible d'influencer la formation du caractère en recourant à des moyens qui ne débordent pas l'intervention pédagogique courante. Dans certains cas (notamment Inchauspé, 1986 ?), ce principe se déploie tout au long d'un exposé méthodique. Mais, la plupart du temps, il s'agit plutôt d'un postulat — parfois mal reconnu — qui, pour demeurer sous-jacent, n'en inspire pas moins toute la démarche. Et s'il est utile à toute personne de prendre conscience des fondements de son argumentation ou de son agir, l'opportunité d'un effort en ce sens apparaît davantage dans le cas d'une équipe : pour la qualité du travail commun, mieux vaut que les partenaires découvrent dès les préliminaires les sujets qui risquent de les diviser.

Les présupposés qu'il vaut la peine de clarifier varieront certes selon les personnes et les entreprises, mais l'expérience passée permet d'en dresser d'avance une liste partielle. Sans répéter la section précédente, en voici quelques-uns sous forme de questions.

- Dans la société actuelle — proportion croissante de familles monoparentales, etc. — l'école peut-elle « revenir à l'essentiel » tout en assumant certains rôles dits de suppléance ? Quel essentiel et quelles suppléances ?
- Jusqu'à quel point le système scolaire devrait-il encourager certains établissements à devenir différents des autres ? Faut-il s'en tenir à des variations sur le même thème déterminé par le pouvoir central ?
- Peut-on organiser une éducation qui soit fondamentalement la même pour les élèves de douze ans qui écrivent convenablement, même agréablement, et pour ceux qui lisent le texte le plus simple syllabe par syllabe ? Dans une étude sur « la » formation fondamentale, est-il impertinent de rappeler l'existence de ceux qui, à quinze ans, n'ont pas appris à lire B — A — BA ? Est-il absurde de penser qu'on pourrait, selon le vœu de R. Laliberté (1988), offrir l'enseignement collégial à toute la population au sortir du secondaire ? Quel enseignement collégial ?

- Est-il opportun de vouloir déterminer les objectifs de l'éducation exclusivement ou principalement en termes de « ce qui est observable et mesurable » ?

Pour abrégé, poursuivons l'énumération par de simples titres.

- L'école et les comportements habituels de la société d'aujourd'hui (à l'égard de l'effort physique, de la mémoire, de l'argent, de la sexualité, etc.).
- Motivation de l'élève et sens de la gratuité.
- La coordination et les contraintes liées aux « structures d'accueil » et au marché du travail.
- Les cours communs obligatoires au collégial.

Et pour faire bonne mesure, voici quelques vastes problèmes de recherche dont certaines implications se glissent parfois sous forme de postulats :

- Le développement des mécanismes intellectuels (jusqu'à l'*opérateur formel*).
- La détermination de « l'essentiel des savoirs ».
- L'intégration ou la synthèse du savoir.

Proposer à toute équipe de chercher d'entrée de jeu à s'entendre sur ses principaux présupposés, c'est admettre qu'il n'y a pas lieu de rechercher à l'envergure du Québec une unanimité forcément factice. Telle est du moins ma conviction, à laquelle s'ajoute celle-ci : il faut souhaiter que le mouvement dans son ensemble décrive un virage vers le réalisme. Car déjà les indices ne manquent pas que l'utopie se vend de moins en moins bien, tandis que le projet le plus sobre trouve désormais preneur (Gadbois, 1989). C'est que le réalisme, comme « optimisme retenu », n'a rien de démobilisant. On en trouve un exemple dans un manifeste du Collège de Valleyfield (1987) qui définit certains grands objectifs de la formation en visant carrément une réalisation *minimale* de ceux-ci : il en résulte l'impression d'une froide résolution que rien n'arrêtera. On trouve aussi un cadre de pensée propice au réalisme dans un rapport original et peu connu produit en 1979 par un Groupe de travail de la Commission de l'enseignement supérieur (du Conseil supérieur de l'éducation) : les auteurs proposent de concevoir une formation fondamentale en cherchant un équilibre entre les exigences « internes », celles de l'élève, et les contraintes « externes » imposées par l'environnement. Pensons aussi qu'il faudra modifier graduellement tout l'arrière-plan du travail, à commencer par les règles et conditions à respecter dans l'élaboration d'un projet pour pouvoir intéresser un éventuel bailleur de fonds. L'entreprise promet d'être palpitante.

Il reste à espérer que ce long plaidoyer pour le réalisme ne soit pas reçu comme parfaitement utopique !

RÉFÉRENCES

1. Brodeur, Pierre (1987) *Programmes de techniques de radiodiagnostic et de radiothérapie : référentiel pour la détermination des orientations et objectifs nouveaux de formation*, Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, Gouvernement du Québec.
2. Collège de Valleyfield (1987) *La formation collégiale : texte d'orientation pour l'établissement d'une politique pédagogique institutionnelle au Collège de Valleyfield*, Valleyfield, le Collège.
3. Comenius, Jean Amos (1957) *Pages choisies*, Paris, Unesco.
4. Commission royale d'enquête sur l'enseignement (1963-1966) : Québec (Province) *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec : La Commission, 7 v.
5. Conseil supérieur de l'éducation (1975) Québec (Province) *Le collège : rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Québec : Le Conseil.
6. 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.
7. Corbo, Claude (1989) « Enjeux sociaux et objectifs pédagogiques d'une formation fondamentale de qualité », in *Prospectives*, vol. 25, no 1, février, pp. 27-33.
8. Direction générale de l'enseignement collégial (1984a) : Québec (Province), Ministère de l'Éducation, *Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, Québec, le Ministère.
9. Gadbois, Louis (1988a) *La formation fondamentale : la documentation québécoise*, Montréal, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation ; Québec, Direction générale de l'Enseignement collégial.
10. Gadbois, Louis (1988b) « Formation fondamentale : les mots d'un avenir », in *Prospectives*, vol. 24, no 4, décembre, pp. 175-181.
11. Gadbois, Louis (1989) « Pour le Québec et son école, fin de la chute libre », in *Prospectives*, vol. 25, no 1, février, pp. 5-6.
12. Groupe de travail de la Commission de l'enseignement supérieur (1979) Québec (Province), Conseil supérieur de l'éducation, *La formation fondamentale* (document de travail).
13. Inchauspé, Paul (1986 ?) *Enseigner au cégep : qu'est-ce que cela veut dire ?* Montréal, Collège Ahuntsic (Conférence prononcée le 21 mai 1986, à Québec, lors des journées pédagogiques du Collège de Limoilou).

(voir suite page 123)