

FORMATION FONDAMENTALE

AU COLLÈGE JEAN-DE-BRÉBEUF, UN COLLOQUE D'ANNIVERSAIRE QUI A DES PROLONGEMENTS



Les 18 et 19 novembre 1988, plusieurs groupes de personnes liées à un titre ou l'autre au Collège Jean-de-Brébeuf — anciens élèves et professeurs, membres de la communauté jésuite, parents d'élèves, amis — se joignaient au personnel actuel et à des invités spéciaux pour célébrer le soixantième anniversaire de fondation de l'institution. Fête de famille, fête de l'esprit, ressourcement, autant d'aspects du colloque tenu ces jours-là sous le titre « Brébeuf 1928-1988 : Formation en tête ! ».

Sans viser aucunement à rendre compte de cet ensemble — conférences, tables rondes, ateliers — soulignons, d'abord, que l'occasion était très spéciale pour réfléchir sur « ce qu'il reste de la tradition éducative des jésuites », au moment où ceux-ci passent à d'autres la direction de l'œuvre ; puis, que le thème dominant était celui de la « responsabilité sociale comme dimension de la formation ». Les quatre textes que *Prospectives* a le plaisir de présenter ci-après se rattachent surtout à ce dernier thème. En l'exploitant sous des angles complémentaires, Madeleine Préclaire, Claude Corbo, Pierre Lucier et Patrick Vinay apportent chacun leur contribution originale à la réflexion qui s'amplifie au Québec sur la *formation fondamentale* des élèves. Nous en savons gré aux auteurs autant qu'au personnel du Collège.

L.G.

BRÉBEUF

1928-1988

FORMATION

EN TÊTE !

Pour une éducation à la responsabilité sociale

par Patrick Vinay*

« Je me suis toujours fait une certaine idée de la France. »

Ainsi commencent les *Mémoires* de Charles de Gaulle. On sent bien là le panache du personnage. Mais au-delà de la grandeur du style, on devine aussi la démarche personnelle qui l'a conduit à une conscience aiguë de la société française, de son évolution historique, de ses traditions, de ses forces et de ses dilemmes. Il règne dans cette phrase un sens sûr de la direction à prendre, des valeurs à protéger, des urgences à résoudre en conformité avec les meilleures traditions de cette société. Il y règne aussi un souffle d'originalité, le projet de solutions nouvelles pour des problèmes nouveaux, mais s'inscrivant en continuité avec la tradition locale. Il y règne enfin un désir ferme d'agir sur cette société et de l'amener à évoluer tout en restant fidèle à son image intérieure. Ce « je me suis fait une certaine idée... » implique une intériorisation des enjeux dont le service apparaît comme un devoir, comme un moteur intérieur qui animera toute l'action politique de l'homme d'État. Pourtant, le grand politique ne pouvait ignorer la réalité des disparités d'opinion, des heurts sociaux qui feront conflit et qui se mettront au travers de cette « idée » ; il sait le lent travail qui propose et, seul, convainc... Peut-on douter enfin qu'un attachement profond à cette réalité sociale, que des désirs précis pour cette communauté humaine, ne soient profondément inscrits dans ce regard ardent de devenir ?

Toute la question de l'éducation à la responsabilité sociale me semble résumée dans cette phrase. Comment en vient-on à la prononcer, à l'appliquer à notre propre communauté ? Plusieurs éléments doivent s'organiser pour faire éclore à la conscience le présent comme un moment critique d'histoire dont nous faisons tous partie et qui s'actualise en menus gestes ou en décisions de grande envergure selon la place que la vie nous prête.

Une connaissance de l'histoire, des racines sociales, des enjeux et des choix qui ont sculpté le visage de notre société semble, bien sûr, essentielle

* L'auteur est professeur à la Faculté de médecine de l'Université de Montréal. Ce texte constitue l'essentiel d'une communication livrée, le 19 novembre 1988, à une table ronde du colloque « Brébeuf 1928-1988 : Formation en tête ! »

à cette acquisition. Mais non pas seulement la connaissance de l'Histoire, aussi celle de la petite histoire, celle de nos familles et de leur évolution, qui traduit en termes personnels et émotivement signifiants les forces sociales à l'œuvre, positivement comme négativement. Ici les visages d'hommes et de femmes qui ont incarné pour nous la chaleur et la réalité humaine de notre société, qui nous ont permis de goûter à la saveur de notre patrimoine, qui nous ont transmis cette individualité reconnaissable, s'imposent. Il convient que nous les saluions au passage. Il faut donc apprendre à comprendre le passé, mais afin de reconnaître dans la multiplicité bruyante du quotidien la saveur « de chez nous », de déceler les enjeux menacés, de comprendre les valeurs qui s'affrontent. En un mot il faut apprendre à situer nos petites histoires au sein de notre Histoire commune.

Il s'agit de faire progressivement un lent travail de cohérence individuelle et sociale, de s'insérer personnellement dans les problématiques plus larges qui forment la base de nos choix et de nos affrontements... Ainsi une petite discrimination devient inacceptable parce que les discriminations en soi font violence. Ainsi un petit coup de main est important parce que la solidarité s'y joue en termes concrets. De même, à chacun des problèmes de notre société correspondent des attentions particulières auxquelles nous devenons progressivement sensibles. L'intériorisation, parfois bousculée par la vie, de nos responsabilités à titre de membre d'une société fonde finalement notre appartenance à celle-ci.

Mais pour cela, il faut faire appel au « juger ». Quel mot difficile et menaçant ! Et pourtant, sans cet exercice d'élaboration de préséances des valeurs, sans ce retour constant aux perspectives plus larges dans lesquelles nos choix s'inscrivent, sans cette analyse des enjeux auxquels ils sont confrontés, comment percevoir les appels du quotidien, et comment y reconnaître les germes de solutions qu'ils contiennent ?

Enfin, pour choisir avec justesse, il faut aimer. Aimer cette société, respecter ses valeurs, souffrir de ses maux, s'attacher à ses choix, vouloir pour elle le meilleur : l'implication est à ce prix. Sans ce lien affectif, le moteur de l'action individuelle ne s'en-

clenche pas, les choix, et parfois les renoncements, ne jouent pas.

Puisque nous sommes dans un collège, et entourés de jeunes, prenons ici l'exemple du choix de carrière qui pose le problème tôt dans la vie. Ce choix implique d'essence une notion de service de la société dans laquelle il s'inscrit, et il aura parfois des répercussions plus larges. Aucun choix de carrière n'est vraiment plénifiant sans cette perspective de service quelque part. Socrate a rendu service à la communauté humaine, un service qui se renouvelle à chaque génération, en enseignant le respect de la pensée d'autrui, et le co-cheminement vers une vision commune dans le souci du partage et de l'honnêteté intellectuelle. Pasteur a rendu service en jetant les bases d'une compréhension nouvelle des maladies. Tous deux ont eu des influences profondes, bien au-delà de leurs sociétés propres. Sans vouloir inscrire tout le monde dans ces contextes exceptionnels, je me sens toujours un peu mal à l'aise devant une course au statut ou au bien-être, dont toute perspective sociale est exclue, quand je la confronte avec ces choix. Je me sens mal à l'aise devant la valorisation exclusive de certaines démarches au détriment d'autres, devant une survalorisation des techniques et des services, même devant une importance démesurée donnée aux professions dites libérales ! En fait, Pasteur, Socrate, Mozart ou Mère Thérèse nous montrent des voies d'égale importance.

Je voudrais dégager deux aspects qui me semblent fondamentaux pour ce choix, car ils conditionnent la qualité même du service qu'ils véhiculent : le courage de ses talents et le devoir de bonheur.

Chacun, nous avons reçu un certain bagage de talents, qui nous poussent de l'intérieur. Ils nous entraînent dans certaines sphères de l'activité humaine en nous donnant des habiletés particulières. N'avons-nous pas le devoir de nous retrouver dans cette zone d'utilisation optimale de nos talents ? Ne devons-nous pas nous efforcer d'écouter la voix intérieure qui nous est propre ? Est-ce la musique ? La route vers l'excellence sera longue et difficile, mais c'est la voie. Est-ce le journalisme ? Il faudra développer le souci d'analyser honnêtement et de communiquer clairement, et cela impliquera beaucoup. Est-ce une carrière de don de soi ? Il faudra s'affirmer à contre-courant dans la sérénité. Toutes les carrières demandent le courage de développer ses talents et de s'engager résolument dans le chemin de la réalisation de soi. C'est un chemin de joie, et il est important qu'il soit vécu ainsi.



Il faut apprendre à comprendre le passé pour comprendre les valeurs qui s'affrontent.

En effet, rien n'est plus beau, plus attirant, plus motivant, qu'une personne réussie, sereine et en route. Oui, ceux-là nous rendent conscients d'enjeux qu'autrement on ne verrait pas. Oui, ils nous donnent le goût d'être. Voilà probablement le plus grand service que nous puissions nous rendre les uns aux autres et à notre société. Les choix de carrière nous confrontent donc à ce devoir de bonheur, de réalisation personnelle, qui déborde largement la réussite financière ou sociale.

Mais plus les choix s'intériorisent, plus ils nous motivent, plus aussi ils nous amènent en conflit avec la liberté des autres. Conflits de choix, de valeurs, d'option, conflits permanents qui nous acculent parfois au bord de l'inexprimable. Notre aptitude à vivre ces conflits, à ne jamais réduire les personnes à leurs choix, à remplacer l'agressivité par le partage des convictions, fait partie de cet apprentissage de la différence qui fonde toute solidarité. Aucun projet individuel ou collectif valable ne repose sur la coercition.

Ici une attitude fondamentale pour tout progrès est en jeu : il faut attendre de chacun le meilleur avec confiance et le lui demander. Cette confiance seule ouvre un espace où nous pouvons évoluer les uns et les autres vers un consensus plus large ou mieux fondé. Cette confiance seule garde à autrui son visage. Cette confiance enfin nous permet de faire face à cet éclatement des valeurs que nous vivons. Il convient de vivre nos différences patiemment, de proposer au moment critique les petits pas qui ouvrent une porte, de faire soi-même le chemin nécessaire. Il nous revient de ne pas faire de nos choix un carcan pour les autres, mais d'en faire une main tendue, un cheminement parallèle sur une route où on peut marcher à plusieurs. Il convient de percevoir notre communauté comme le lieu de ces choix, et de désirer pour elle d'être

habitée de voyants qui sachent indiquer sans imposer, qui choisissent pour eux-mêmes, qui travaillent à réparer les conséquences inévitables des mauvais choix. La conscience sociale se trouve comme cristallisée dans ces phares, dont l'équilibre et la permanence conditionnent la survie des groupes.

« Je me suis fait une certaine idée » de ce que je suis, de ce qu'ils sont, de ce qu'ensemble nous pouvons devenir. Cette certaine idée se bâtit aussi dans ce collège. Elle emprunte les couleurs spécifiques de nos identités culturelles, elle pousse vers un devenir transformant, elle conditionne notre futur personnel et collectif. Elle appelle une implication libre et un certain don de soi. Elle seule enfin peut faire de nous des citoyens de ce pays, des membres de plein droit de cette société.

L'éducation aux valeurs : un souci

par Madeleine Préclaire*

La neutralité est un leurre. Qu'on le veuille ou non, tout le monde, dans la vie, laisse transparaître des valeurs : travail, science, profit, amour, etc. Les jeunes, comme leurs aînés, ont les leurs, bien souvent miroirs du groupe ou de la société auxquels ils appartiennent. Toutes ne sont pas du même ordre, beaucoup varient avec le temps...

Il y a vingt ans, j'avais dans ma classe de philosophie vingt-deux jeunes gens, portant vareuse et cravate ; tous, sauf deux, voulaient être médecins. Cette année, j'ai trente-deux élèves, filles et garçons aux jeans délavés, appartenant à dix ethnies différentes et ne sachant trop vers quelle profession se tourner. Les temps ont changé. Nous sommes passés de l'homogénéité la plus totale au pluralisme, des nationalités, des valeurs, des religions. Nous en savons les causes. Coexistence de diverses traditions ethniques, morales ou spirituelles, relâchement des contraintes sociales, relativisme des mœurs, autant de traits — entre bien d'autres — qui semblent rendre inconsistante la référence à un ensemble de représentations éthiques communes.

Je ne m'attarderai pas à décrire ce qu'on nomme les « valeurs des jeunes ». Vous les connaissez. Qu'il

* L'auteur est professeur de philosophie au Collège Jean-de-Brébeuf. Ce texte constitue l'essentiel d'une communication livrée, le 19 novembre 1988, à une table ronde du colloque « Brébeuf 1928-1988 : Formation en tête ! »

s'agisse de mode, de musique, de sexualité, de marché du travail, les élèves font face à des choix différents de ceux que nous avons à faire à leur âge. Ils ne vivent plus seulement autrement, ils vivent autre chose, un autre chose qui nous est — souvent — étranger. La jeunesse des années 80 n'est pas facile à lire. Elle a ses modèles, ses styles. C'est à travers ces styles qu'elle exprime les questions fondamentales qui l'habitent, mais le monde actuel n'offre-t-il pas de moins en moins de réponses aux questions fondamentales ? On parlait ces dernières décennies d'une crise de valeurs, peut-être aujourd'hui vaut-il mieux parler de *confusion* !

Pour répondre au thème de cette table ronde, j'établirai immédiatement une distinction — qui m'apparaît un préalable — à toute réflexion sur l'éducation aux valeurs et nécessaire pour sortir de la confusion.

Il y a une différence entre les préférences d'un moment, les goûts, les modes d'un jour, la reproduction de la réalité et l'apprentissage, l'éducation aux valeurs fondamentales. (L'enfant qui joue au soldat, à la guerre, reproduit la réalité, apprend la violence ; pas la paix).

L'abandon aux « pressions » de l'heure, aux modes changeantes, s'il exprime parfois l'indifférence, le découragement devant le *vide* d'une société,



L'abandon aux pressions de l'heure est aux antipodes d'un libre choix !

peut aussi marquer un laisser-aller paresseux qui évite la réflexion et la prise de décision.

Faire apparaître cette distinction, c'est souligner sans doute la difficulté d'une relation signifiante entre les adolescents et les adultes (éducateurs) ; c'est surtout entrevoir le *passage* qu'il faudra aider à réaliser des *modes éphémères aux valeurs durables* qui deviendront, en leur temps, des orientations dans la vie. (Éduquer, n'est-ce pas justement « conduire hors de » ?) C'est établir une différence entre l'accidentel et l'essentiel, l'insignifiant et le significatif, la confusion et le sens.

Qu'entendons-nous alors par *valeur* ?

Une valeur est un axe qui attire, un *pôle* capable de mobiliser la personne, de la rendre apte à choisir, effectivement et authentiquement. Une valeur c'est « ce qui est *digne* d'être recherché ». Une réalité devient valeur à la suite d'un *jugement*, d'une appré-

ciation ; elle s'exprime dans un *choix libre* qui aboutit à des actes, voire à un style de vie. La valeur conduit à l'engagement.

L'éducation est là pour *permettre* ces choix. Un Collège — *après la famille* — est un des lieux de cette éducation. Ce n'est pas un salon, ni un bar, où l'on discute de tout et de rien, mais un *milieu* où, lentement, progressivement, une réflexion peut mûrir, des choix peuvent être faits, une vie peut s'orienter. Ainsi donc, l'enseignement, mais aussi, plus largement, les lieux d'étude, de sport, de détente, sont des espaces où pourraient grandir les valeurs.

On a tendance parfois à n'envisager que des valeurs « morales », voire à se cantonner dans un moralisme étroit. Je voudrais passer en revue — rapidement — quelques types de valeurs qui font ou devraient faire partie de ce *souci* qui peut animer un Collège. À chacun alors de trouver le *point d'ancrage* qui permettra d'établir un lien entre ce que vivent les étudiants et ce qui transparaît dans l'enseignement ou le contact personnel.

Un premier visage, trop souvent méconnu : les *valeurs esthétiques*, comprenant sous ce terme (qui concerne la *sensibilité*) à la fois le *sens de l'environnement* et le *goût du Beau*. Faut-il plaider coupable ? À voir trop souvent des salles de classe sans âme, des couloirs froids, anonymes, malpropres, on se prendrait à pleurer ! Le langage familier ne s'y trompe pas qui qualifie de « boîte » un établissement scolaire qui ne comporte aucune intimité humaine. Une maison — un Collège — a une âme lorsqu'une présence s'y révèle. Il y a un sens, dit G. Bachelard, à dire qu'« on lit une maison, puisqu'elle est un diagramme de psychologie ». Que lit-on de nos collèges ? Ne pourrait-on en faire des lieux véritablement symboliques, d'un pays, d'une culture, d'une ville, des lieux qui parlent, que l'on ait le *souci* de garder beaux et propres ? Sans en faire des musées, ne pourrait-on y rendre *l'art* davantage présent ? Pourquoi une telle absence de ce qui humanise et embellit le décor de nos vies ? Ce souci de l'environnement ferait ainsi préface à la dimension écologique, cette jeune valeur des buts présents.

C'est dans cet ordre « esthétique » que se situe une part importante de la culture. Les départements d'art et de lettres en sont les lieux privilégiés, qui ouvrent au monde symbolique comme à la correction et à la pureté de la langue. Et le « *bien dire est un élément du bien vivre* ».

Un deuxième visage : *les valeurs intellectuelles*. Avant tout, l'objectif d'un Collège est d'*ordre intellectuel* : apprendre à *penser*, à « *bien penser* ». Pas-

cal disait que c'était le propre de la morale ! Tout doit se définir par rapport à cela. *L'essentiel* est ce contact de toutes les heures, au fil des cours. Présence quotidienne, active, attentive, *soucieuse* qui accompagne l'étudiant dans cette lente démarche qui l'achemine vers l'Université sans doute, mais aussi vers la vie. C'est ici que les valeurs de la recherche et de la vie intellectuelle transpirent. Valeurs de *vérité* cette fois, dans nos exigences de rigueur, de précision qui sont les vertus de l'esprit scientifique ; exigences de *cohérence*, de clarté (la langue), d'approfondissement de la pensée, et d'autres... Et, bien sûr, à travers le contenu de l'enseignement, ouverture à toutes les dimensions de la culture, celle du Québec d'abord, qui nous enracine dans la terre d'ici, mais aussi celle d'ailleurs, culture *occidentale*, puisqu'elle est la tradition dans laquelle nous nous inscrivons, culture *universelle*, à laquelle, humains, nous ne pouvons être indifférents. Puis-je rappeler ici ces paroles de la philosophe Simone Weil, tirées d'un très beau texte sur le sens des études scolaires et qui éclaire ce que je voudrais dire :

« Il est vrai, quoique paradoxal, qu'une version latine, un problème de géométrie, même si on les a manqués, pourvu seulement qu'on leur ait accordé *l'espèce d'effort qui convient*, peuvent rendre mieux capable un jour, plus tard, si l'occasion s'en présente, de porter à un malheureux, à l'instant de sa suprême détresse, exactement le secours susceptible de le sauver. »

Mais, me voici, car *tout se tient*, face au troisième visage de ces valeurs à éduquer : *les valeurs sociales et spirituelles*.

L'obsession de la réussite personnelle (une des premières valeurs des jeunes de Brébeuf en ces temps difficiles) ne risque-t-elle pas de les enfoncer dans un *individualisme* profond, de les rendre étrangers aux problèmes de l'heure et indifférents à une responsabilité sociale résultant de leur savoir, de leurs diplômes, de leur culture ? Voici ce qu'ils écrivent à l'occasion :

« *Le but de nos études est économique. Plus nous étudions, plus nous pourrions gagner d'argent et avoir du prestige et de l'honneur, selon les études que nous aurons faites.* »

« *Le but unique de l'éducation actuelle est la préparation au marché du travail, puisqu'il n'existe pas de métier de sage...* »

« *Il n'existe pas d'étudiant privilégié, l'élève recherche un service : passer le cours et remplir un curriculum. La société de consommation a donné une éducation de consommation* »...

Voilà qui peut nous rendre réalistes et lucides. L'argent n'est cependant pas la seule valeur. Je crois que l'éducation aux valeurs passe par un premier temps : la destruction des illusions ou des préjugés, la prise de conscience des « raisons » secrètes des actes posés, le courage de s'avouer les motifs réels de ses gestes ; le second temps sera celui de l'éveil aux valeurs elles-mêmes. Je ne crois pas qu'une action sociale, *intelligente et responsable*, puisse se passer d'une connaissance des problèmes réels.

Éveillons-nous suffisamment les étudiants aux graves problèmes de cette fin de siècle, qu'il s'agisse du travail, de la pauvreté, (« Il n'y a pas de chômeurs ici, m'a-t-on dit en classe »), de l'âge, de l'écologie, des nouvelles technologies, etc., qui posent des *questions inédites* ?

Tâche épineuse que celle de faire émerger des interrogations à la conscience éthique, d'en préciser les contours, d'amorcer des discussions, de jeter les premières bases des réponses possibles. L'important n'étant peut-être pas de donner des réponses, mais de cerner les vraies questions, celles qui permettent d'approfondir une réflexion ; en tenant compte, bien entendu, de l'âge, car ce me semblerait une erreur que de faire peser sur la conscience des jeunes le poids de tous les problèmes du monde adulte ; en nous souvenant (de plus), que les jeunes n'adhèrent pas à une conception de l'engagement à long terme. Ils vivent dans l'*immédiat*, dans l'*instant*. C'est à ce niveau qu'il convient, me semble-t-il, de les impliquer, de trouver là une profondeur, en des actions précises, concrètes, qui les engagent personnellement et dont ils se rendent responsables. Que pouvons-nous faire en ce sens ? Leur apprenons-nous la solidarité ?

Il existe au Collège des organisations et des activités dont les priorités sont d'ordre politique, social et spirituel. Quelques-unes créées et animées par les étudiants eux-mêmes. Sont-elles connues de la majorité des étudiants ? Sont-elles *reconnues* de la majorité des professeurs, sans ambiguïté ? Simple question...

J'en arrive aux *valeurs spirituelles* et religieuses. Professeur de philosophie, ce que je constate c'est une ignorance, une inculture telle qu'il est presque impossible de lire en classe des textes inspirés de la tradition chrétienne et juive ou d'accéder à des œuvres ou des pans entiers de la tradition esthétique occidentale (évoquer une cathédrale gothique ou un tableau de Michel-Ange...). L'absence de connaissances historiques, des jugements tout faits — reflets du milieu familial ou social — la diversité des con-

fessions — conséquence de la variété des ethnies — tout ceci accroît la difficulté de références au christianisme et à l'Histoire des Églises. Il y a là, me semble-t-il, une lacune grave qui demande réflexion. L'objectivité, la libération des illusions et des préjugés constitue un préalable nécessaire à toute étude sérieuse.

L'appartenance à une Église, quelle qu'elle soit, est vécue dans la plus stricte intimité. Pour beaucoup, si la référence à des valeurs premières, qui fondent l'existence et lui donnent un sens, est claire (en ce sens les jeunes sont peut-être beaucoup plus « traditionalistes » qu'on ne le pense), cela n'a rien à voir avec ce qu'ils appellent « la religion ».

Je n'ai pas évoqué la valeur « morale ». Est-elle omise ? Non. Elle est présente dans toutes les dimensions que je viens d'évoquer. Car si l'éthique est un souci : le souci de l'humain dans l'homme, cette valeur est sous-jacente à toutes les autres. Elle est comme un reflet, ou mieux un rayonnement qui s'ajoute à nos actes, à nos gestes et leur donne leur profondeur humaine. Elle est l'âme de nos actions.

J'ai voulu simplement attirer l'attention sur quelques points essentiels trop souvent inaperçus.

Je ne conclurai pas, puisque la discussion est ouverte, je citerai simplement un poète ; les poètes disent, mieux que nous, l'essentiel.

« C'est pourquoi j'ai fait venir les éducateurs et leur ai dit :

- *Vous n'êtes point chargés de tuer l'homme dans les petits d'homme, ni de les transformer en fourmis pour la vie de la fourmière...*
- *Vous ne les comblerez pas de formules qui sont vides, mais d'images qui charrient les structures.*
- *Vous enseignerez le respect, car l'ironie est du cancre et oubli des visages.*
- *Vous lutterez contre les liens de l'homme avec les biens matériels.*
- *...Vous enseignerez la merveilleuse collaboration de tous à travers tous et à travers chacun. Alors le chirurgien se hâtera à travers le désert pour réparer le simple genou d'un homme de peine. Car il s'agit là d'un véhicule. Et ils ont tous deux le même conducteur ».*

Saint-Exupéry.

Enjeux sociaux et objectifs pédagogiques d'une formation fondamentale de qualité

par Claude Corbo*

Mesdames,
Messieurs,

Je remercie vivement les organisateurs de ce colloque de me faire l'honneur périlleux de clore vos délibérations. Au-delà des raisons officielles et protocolaires qui expliquent ma présence ici, deux motifs très personnels m'ont amené à accepter l'invitation des organisateurs.

D'une part, je me sens une dette durable à l'égard de ce collège que j'ai fréquenté de 1956 à 1964. C'est dans ce collège que j'ai appris à lire et à écrire. C'est dans ce collège que j'ai acquis quelques précieuses

méthodes de travail intellectuel. C'est dans ce collège que j'ai appris l'histoire de mon pays et du monde. C'est dans ce collège que j'ai tâté un peu des sciences de la nature et beaucoup de littérature, de la science politique et de l'Antiquité grecque et latine. C'est dans ce collège que j'ai acquis certaines valeurs qui me nourrissent encore. C'est dans ce collège, peut-être même plus qu'à l'Université, que j'ai acquis la formation fondamentale qui a compté pour beaucoup dans ce que je suis devenu. Et je suis sûr que je n'ai pas fini de payer ma dette à ce collège. Puisse ma présence, aujourd'hui, payer au moins l'intérêt sur la dette.

D'autre part, c'est au Collège Brébeuf d'aujourd'hui et de demain que je confie la formation de celui de mes fils en âge d'entreprendre le cours secondaire. Pour des raisons que j'expliquerai dans un instant, son éducation me préoccupe passionnément.

* L'auteur est recteur de l'Université du Québec à Montréal et président du Conseil d'administration du Collège Jean-de-Brébeuf. Ce texte reprend l'essentiel de l'allocation qu'il prononçait, le 19 novembre 1988, au colloque « Brébeuf 1928-1988 : Formation en tête ! »

Comme les garçons et les filles de son âge, il sera appelé à vivre dans un monde encore plus dur et plus exigeant que celui où j'ai déjà vécu plus de la moitié de ma propre vie. Aussi, je souhaite ardemment que le Collège Brébeuf poursuive sans défaillance et mieux encore l'œuvre entreprise en 1928.

Je vous propose donc quelques réflexions personnelles dans l'espoir qu'elles vous aideront à soutenir cette œuvre essentielle pour la société québécoise.

1. L'éducation : clé du destin des sociétés

Comme universitaire, comme citoyen, comme père, toute ma réflexion sur l'éducation est dominée par deux idées.

D'une part, le savoir, la connaissance, la matière grise constituent et constitueront le moteur du développement économique, social, culturel et politique des sociétés. L'époque où l'abondance des matières premières, de la main-d'œuvre à bon marché ou de l'énergie conférait un avantage économique décisif à certaines sociétés est révolue, comme le démontre l'exemple du Japon. Les sociétés économiquement puissantes et politiquement dominantes seront celles qui sauront exploiter les connaissances et les technologies de pointe. À l'heure où les marchés s'internationalisent et où la concurrence joue à l'échelle planétaire, la prospérité et même la survie économique des nations résultent de leur capacité d'exploiter efficacement l'or gris — les cerveaux et les connaissances. L'investissement que les sociétés consentent à leur système d'éducation comme à leurs activités de recherche et de développement scientifique et technologique est la clé de leur destin à long terme.

D'autre part, dans ce contexte d'une économie mue par le savoir, de très grands périls menacent la société québécoise. Je pense même que les défis qui confronteront notre société, au cours des années et des décennies qui viennent, seront plus sérieux et plus dangereux que ceux que nos pères et nos grands-pères ont affrontés. La concurrence technologique, scientifique et économique des autres pays, le libre échange (ou l'absence de libre échange), le déclin démographique relatif de notre population dans la fédération canadienne, son vieillissement, la fragilité de notre économie, la détérioration très rapide de notre environnement, la pression brutale constamment exercée sur notre identité culturelle, tout cela remet en cause notre place comme société distincte en Amérique du Nord, tout cela menace notre avenir collectif. Or,

L'avenir d'un peuple francophone en Amérique du Nord n'est pas assuré.

pour assurer sa survie, son identité et sa prospérité, le Québec ne peut compter ni sur le nombre, ni sur la richesse accumulée, ni sur la puissance politique.

Il ne peut compter que sur la qualité, la compétence, la conscience sociale, l'esprit d'entreprise et d'innovation, l'engagement et l'effort de ses citoyens et de ses citoyennes. La qualité de l'éducation est l'une des clés, peut-être la clé principale, de la sécurité à long terme de la société québécoise. Si des pays aussi puissants que les États-Unis ou le Japon se préoccupent activement de l'efficacité et de la qualité de leur système d'éducation, comment ferions-nous autrement ?

Pour moi, l'avenir des sociétés et, a fortiori, l'avenir de la société québécoise se joue dans les salles de classe, les laboratoires et les centres de recherche. C'est à la lumière de ces deux idées que j'interviens dans ce colloque. Les statistiques des taux de chômage démontrent que le slogan des années soixante — « Qui s'instruit s'enrichit » — demeure vrai aujourd'hui, car le chômage frappe moins les citoyens les plus scolarisés, et ils font plus d'argent, au cours de leur carrière, que les citoyens moins scolarisés. Mais ce slogan vaut désormais pour les sociétés. Et je vous répète ma conviction que l'avenir du Québec, dont je suis très inquiet, repose plus que jamais sur la qualité de la formation qu'il dispense à ses jeunes.

Soit dit en passant, certains pourront penser que mes inquiétudes sur l'avenir de la société québécoise trahissent un nationalisme frileux, timoré et suranné. Je ne le pense pas. J'en veux pour preuve ce témoignage de l'un des plus éminents membres de la communauté des affaires québécoise et canadienne, M. Jean de Grandpré. Personne ne peut taxer celui-ci de nationalisme — frileux, timoré ou pas — et il n'est pas de ceux que le souverainisme québécois ait jamais séduits. Pourtant, il s'inquiète lui aussi de l'avenir de la société québécoise, comme le rapporte la revue *Commerce* (novembre 1988, p. 202) :

« Hélas, le regard qu'il pose sur l'avenir collectif fait naître une grande inquiétude. Invité à exposer ses principales préoccupations, il soulève d'abord la question de l'éducation. Étonnamment, l'économie viendra plus tard. La pauvreté des universités québécoises et le



Il ne faut surtout pas imaginer d'abord des réponses administratives au problème de la qualité de notre système d'éducation.

laxisme du système scolaire primaire et secondaire l'effarent. Le manque de discipline et de rigueur dont est affligée la jeune génération lui font craindre le pire. L'enseignement de la langue, en particulier, et le manque de fierté à la parler le désolent ».

Et les propos de monsieur de Grandpré, cités textuellement par *Commerce*, me justifient de réaffirmer ma grande inquiétude face à l'avenir du Québec :

« La langue parlée par trop de Québécois, ça n'est ni du français, ni de l'anglais, ça n'est rien ! s'indigne-t-il. Je ne retrouve plus ici la fierté de parler fran-

çais. En y ajoutant le problème de la dénatalité, vous devez malheureusement conclure à la possible disparition d'un peuple francophone nord-américain ».

La lucidité et la franchise des propos de monsieur de Grandpré confirment l'ampleur des périls qui confrontent la société québécoise et l'urgence d'un redressement de nos pratiques éducatives. Et le même article poursuit : « Que ferait-il s'il prenait la barre du Québec ? La première réforme d'un gouvernement de Grandpré s'attaquerait au système d'éducation ».

Les éducateurs ne sont pas seuls à se préoccuper d'éducation, fort heureusement !

2. L'essentiel et l'accessoire

Si l'éducation joue un si grand rôle dans le destin des sociétés et dans celui du Québec en particulier, il s'impose de s'interroger sur l'essentiel et l'accessoire.

Au Québec, depuis 1960, on a implanté beaucoup de changements dans le système d'éducation, du préscolaire à l'universitaire : changements de structures, changements dans la condition et le travail des enseignants, changements de programmes, changements dans les méthodes d'enseignement. Nombre de ces changements ont été bénéfiques, et je ne nourris aucune nostalgie du passé. Nous pouvons au contraire être fiers de l'immense travail de démocratisation de l'éducation accompli depuis 30 ans. La population québécoise est beaucoup plus et beaucoup mieux scolarisée, toutes proportions gardées, qu'elle ne l'était avant la Révolution tranquille. Les écarts entre nos taux de diplomation aux divers niveaux et ceux de l'Ontario ou des États-Unis se sont réduits. Le développement économique, social et culturel du Québec, depuis les années soixante, est un résultat probant de l'investissement massif que notre société a consenti à son système d'éducation.

Pourtant, un certain nombre d'indices donnent à penser que le passage d'une éducation de l'élite à une éducation de la masse s'est accompagné de problèmes qui sollicitent maintenant notre attention. En puisant dans mon expérience universitaire, je cite certains de ces indices inquiétants :

- abandons scolaires (cégeps, 43% ; universités, 30 à 50%, selon les programmes et les établissements) ;
- changements de programmes au cégep et à l'université (environ 15%) ;

- allongement de la durée des études tant au collège qu'à l'université ;
- déficiences dans la maîtrise de la langue écrite et parlée ;
- faible compétence des étudiants en mathématiques et en sciences ;
- manque de méthodes de travail chez les étudiants ;
- encombrement et sur-spécialisation des programmes d'études ;
- carences sérieuses dans la culture générale des étudiants.

Dans mon université comme dans les autres, les professeurs se demandent si le cégep a bien fait son travail et ils se sentent souvent contraints d'improviser des activités de rattrapage. J'imagine que les enseignants des cégeps échangent des commentaires critiques sur les faiblesses de la formation secondaire. À ce compte, seuls les enseignants de la maternelle ne se trouvent pas de bouc émissaire, à moins évidemment qu'ils ne dénoncent les effets nocifs de trop grandes doses de télévision chez les tout-petits. Pour compléter ce tableau, je rappelle que les universités québécoises sont à peu près toutes engagées dans une réflexion sur leur premier cycle et je cite la manchette de première page du *Devoir* du 29 octobre 1988 : « Les cégeps ne savent pas où ils vont. Pas d'objectifs clairs et programmes frisant le néant, révèle un rapport de la Fédération ».

Il est très significatif d'observer que ces problèmes ne sont pas propres au Québec francophone. Les universitaires anglophones du Québec, les éducateurs canadiens et ceux des États-Unis observent des problèmes fort comparables chez leurs étudiants. L'ouvrage d'Allan Bloom a provoqué de belles polémiques chez nos voisins du Sud, tout comme les réflexions de E.D. Hirsch sur le déclin de la « cultural literacy ». Le célèbre rapport de la commission présidentielle américaine, *A Nation at Risk*, demande de repenser en profondeur l'éducation secondaire aux États-Unis, et plusieurs États ont déjà entrepris des réformes importantes. À l'extérieur du milieu scolaire ou universitaire, un nombre croissant de dirigeants d'entreprise s'interrogent sur la qualité de la formation dispensée par le système d'éducation primaire, secondaire et universitaire. Et le Pentagone s'inquiète de confier des systèmes d'armements sophistiqués à des engagés volontaires qui parviennent à peine à en lire intelligemment le mode d'emploi. Bref, tout donne à penser, ici et ailleurs, que la démocratisation de l'enseignement s'est payée d'une baisse irréversible de la qualité.

Le Québec, comme le reste de l'Amérique du Nord, vit tous ces problèmes de la qualité, de la pertinence, de l'efficacité de son système d'éducation. Pour la première fois dans l'histoire, une génération massivement exposée à l'influence de la télévision envahit l'appareil éducatif, et celui-ci n'a pas encore fini de commencer à s'adapter qu'il doit en plus subir l'assaut de l'informatique. Il y a là de quoi perdre... son latin ! Pour compliquer encore les choses, le Québec s'est donné, avec les cégeps, une organisation structurelle unique en Amérique du Nord.

Certains esprits audacieux en viennent ainsi à remettre en cause l'existence même des cégeps, ou du moins le programme collégial général. Si les cégeps sont à ce point uniques en Amérique du Nord, peut-être doit-on reconsidérer radicalement ce choix collectif et dissoudre littéralement le cours collégial général en rattachant sa première année au cours secondaire et sa deuxième année au premier cycle universitaire. Cette opinion a le mérite d'être radicale et courageuse et elle invite le Québec à s'aligner sur les modèles généralement en vigueur en Amérique du Nord. Cependant, je ne souscris pas personnellement à cette opinion. Je suis convaincu que le Québec doit vivre avec ses choix historiques et qu'il ne faut surtout pas imaginer d'abord des réponses administratives au problème de la qualité, de la pertinence et de l'efficacité de notre système d'éducation.

Notre réflexion sur les problèmes de l'enseignement secondaire et post-secondaire doit se garder de toute approche passéiste et nourrie de la nostalgie des collèges classiques d'antan. Les problèmes que nous rencontrons ne doivent pas nous détourner de l'un des objectifs fondamentaux de toute la réforme de l'enseignement depuis vingt ans : celui d'un accès élargi à l'éducation secondaire et post-secondaire.

D'autre part, l'essentiel est la qualité de la formation qu'attendent les jeunes du Québec. La pédagogie a trop souvent dû composer avec des réalités non pédagogiques au cours des vingt dernières années pour que l'on ose envisager de l'immoler encore une fois sur l'autel des réformes de structures.

Et le fait que des systèmes d'éducation articulés autrement que celui du Québec éprouvent des problèmes semblables à ceux que nous observons autour de nous achève de me convaincre que la réforme de nos propres structures ne constitue pas la voie à suivre, du moins à court terme. Mieux vaut les accepter sans arrière-pensée, non pas dans une perspective d'immobilisme, mais plutôt d'effort constant pour en tirer le meilleur parti possible.

Une fois écartés les changements de structures comme réponse aux malaises de notre système d'éducation, force nous est de considérer les choses sous l'autre angle d'approche possible, soit la pédagogie. N'ayant jamais suivi de cours en ce domaine et n'ayant pas moi-même enseigné régulièrement depuis quinze ans, je suis bien audacieux de m'engager sur ce terrain. Je sollicite donc votre indulgence.

Je vous soumetts qu'il faut attaquer le problème de la qualité, de la pertinence et de l'efficacité de notre éducation sur le terrain des objectifs de la formation que nous donnons aux étudiants. Une vision plus claire et mieux articulée des objectifs permet à la fois à chaque niveau — secondaire, collégial, universitaire — de mieux situer son intervention propre et de mieux s'ajuster par rapport aux autres. En fait, il me semble que le secondaire, le collégial et l'universitaire peuvent souscrire à un ensemble partagé d'objectifs, que chaque niveau poursuivra avec des moyens propres, compte tenu de l'âge des étudiants et de leur maturation progressive. Il faut d'autant plus insister sur la continuité des objectifs de formation qu'il y a discontinuité au plan des structures et de l'organisation du système d'éducation. Ces objectifs de formation définissent un modèle de formation fondamentale qui m'apparaît indispensable dans une civilisation dominée par des sciences et des technologies en constante évolution et où les connaissances vieillissent à un rythme accéléré.

Ces objectifs de formation n'empêchent nullement de rechercher une compétence professionnelle efficace au terme des études. Mais cette recherche-là ne constitue que l'une des finalités du processus d'éducation. Car celui-ci vise au moins deux autres finalités également essentielles. D'une part, avant que de former des ingénieurs, des sociologues, des médecins, des chimistes ou des communicateurs, il faut viser à former des hommes et des femmes adéquatement épanouis dans l'ensemble des dimensions de la condition humaine. Les Grecs exprimaient cette ambition par l'expression « kalos kagathos », qui signifie beau et bon. D'autre part, l'éducation vise aussi à former des citoyens et des citoyennes aptes à un engagement social responsable et capables de soutenir et de défendre les valeurs de liberté, de tolérance et de démocratie, qui demeurent toujours fragiles. Dans un monde dominé par les médias électroniques, le débat politique tend à se dégrader en images fugaces, et les citoyens se trouvent exposés à mille manipulations. Dès l'Antiquité grecque, aux sources de la pensée politique, Platon et Aristote avaient compris combien l'éducation est indissociable des valeurs politiques que l'on veut sauvegarder ou implanter ;

Le secondaire, le collégial et l'universitaire devraient partager un même ensemble d'objectifs de formation.

je ne vois nulle raison de penser autrement aujourd'hui.

3. Vers des objectifs unifiés

J'en viens donc à la question : quels objectifs pédagogiques peuvent conduire à la fois à une compétence professionnelle confirmée, à l'épanouissement des facultés des personnes, à une capacité de citoyenneté responsable ? En réfléchissant à mon expérience d'étudiant, de professeur et de responsable universitaire et en me gardant de tout dogmatisme, je prends le risque d'affirmer que la formation fondamentale, au secondaire, au collégial et à l'Université atteint ses objectifs si elle aide l'étudiant à acquérir trois maîtrises distinctes et complémentaires :

- **maîtrise des langages :**
 - langue maternelle lue, parlée, écrite ;
 - une langue seconde ;
 - une connaissance suffisante — selon les domaines d'études — du langage mathématique et des méthodes quantitatives et la capacité d'utiliser les données numériques ;
 - une capacité d'utiliser efficacement l'informatique.
 - **maîtrise des méthodes intellectuelles :** c'est-à-dire le développement des capacités d'analyse et de synthèse, celui du raisonnement logique abstrait, celui d'habiletés intellectuelles qui rendent apte à colliger l'information, à la valider, à l'apprécier et à l'utiliser. Ajoutons-y la capacité d'analyser des situations concrètes et la capacité de communiquer de façon efficace.
- La maîtrise de ces méthodes intellectuelles de base constitue le préalable à l'acquisition des méthodes de travail propres au domaine de spécialisation de l'étudiant, tant au niveau collégial qu'au niveau universitaire.
- **maîtrise des cultures :** soit, d'abord, la maîtrise des principaux éléments d'une culture générale permettant à l'étudiant de se situer dans le monde actuel et dans sa société et de s'y conduire en citoyen responsable et autonome. Cela suppose, en particulier :
 - une conscience historique adéquate ;

- une compréhension minimale de l'univers de la science ;
- une sensibilité aux valeurs de la société et de la tradition dans laquelle celle-ci s'inscrit ;
- une sensibilité au monde des arts ;
- une conscience de la diversité du monde et des cultures.

La maîtrise des cultures, c'est encore la maîtrise d'un domaine disciplinaire ou professionnel particulier par laquelle l'étudiant pourra apporter sa contribution propre au développement de sa société ; cette culture professionnelle doit s'assortir de la capacité d'adapter sa formation spécialisée aux exigences changeantes de l'environnement.

Le développement progressif de ces trois maîtrises n'est possible qu'à travers des programmes d'études moins spécialisés, plus interdisciplinaires, privilégiant le développement d'habiletés plutôt que l'accumulation de connaissances, et ce tant au collège qu'à l'université. Les universités ont déjà entrepris une réflexion prometteuse sur leurs programmes de premier cycle. J'espère que l'évolution des programmes universitaires sera soutenue par une évolution comparable de la formation collégiale et que celle-ci pourra s'asseoir sur une formation primaire et secondaire appropriée.

Un consensus solide sur ces objectifs de formation est susceptible de mieux orienter notre action, de mieux coordonner l'effort complémentaire des divers niveaux de formation et de faciliter le départage de l'essentiel et de l'accessoire. Au niveau universitaire, il apparaît de plus en plus que la spécialisation dans une discipline ou un champ d'études doit être équilibrée par la poursuite des trois maîtrises décrites plus haut. N'ayant pas une expérience personnelle de l'enseignement secondaire ou collégial, je serai très prudent dans l'identification des moyens les plus efficaces pour engager de plus en plus l'étudiant vers ces trois maîtrises. Mais j'avance certaines questions pour alimenter la réflexion :

- ne doit-on pas sélectionner avec la plus grande rigueur les matières faisant objet de l'enseignement formel au secondaire, en privilégiant résolument les disciplines les plus fondamentales et en écartant ce qui peut toujours s'apprendre à l'extérieur de la salle de cours ?
- ne doit-on pas s'efforcer de bien doser chaque discipline à la lumière de sa contribution réelle au développement progressif des trois maîtrises ?
- ne doit-on pas freiner la tentative d'engager l'étudiant dans une spécialisation précoce, au profit d'une approche privilégiant le développement des habiletés résumées par ces trois maîtrises ?

Il importe de contrer ce qui risque d'engager l'élève dans une spécialisation précoce.

- ne doit-on pas, à chaque niveau, s'efforcer d'intégrer le plus étroitement possible les diverses disciplines afin d'en renforcer l'efficacité et de faciliter le transfert des habiletés ?

Ces questions, me semble-t-il, valent pour les divers niveaux d'enseignement et suggèrent des pistes de réflexion pour mieux atteindre les trois maîtrises.

Le progrès, la prospérité, la survie même de la société québécoise dans ce qu'elle a de singulier et d'original, dépendent de la capacité du système d'éducation de former des personnes hautement compétentes au plan professionnel et témoignant d'une adéquate maîtrise des langages, des méthodes et des cultures. La conservation et la promotion d'une vie démocratique, libérale et tolérante requièrent des citoyens capables de penser par eux-mêmes, de juger des questions politiques et de résister aux propagandes et aux manipulations : maîtrise des langages, maîtrise des méthodes, maîtrise des cultures sont ici encore indispensables. Notre système d'éducation a donc du pain sur la planche ; mais une vision claire et partagée des objectifs permettra au secondaire, au collégial et à l'universitaire de vraiment collaborer à la réalisation d'une formation fondamentale.

Conclusion

Il serait bien inélégant de ma part de conclure sans m'efforcer de relier ce qui précède à la situation concrète du Collège Brébeuf. Trois caractéristiques de ce collège retiennent l'attention : (1) il est l'héritier d'une ancienne et riche tradition pédagogique ; (2) il a l'avantage d'assumer à la fois le cycle secondaire et le cycle collégial ; et (3) il prépare ses étudiants aux études universitaires. Ces particularités constituent, à mes yeux, des privilèges, auxquels sont liées des responsabilités et des obligations.

D'une part, le Collège Brébeuf doit poursuivre l'entreprise de la formation fondamentale visant l'épanouissement des personnes, la capacité d'une citoyenneté responsable et la meilleure compétence professionnelle. Tout en étant profondément attaché à la démocratisation de l'éducation, je suis convaincu qu'une société gagne toujours à développer tout le potentiel de ceux qui en ont plus que la moyenne et

qu'elle perd toujours à gaspiller les plus doués. Le Collège Brébeuf peut et doit continuer à s'inspirer de l'idéal de l'excellence et, ce faisant, il ne dessert pas la société québécoise, bien au contraire.

D'autre part, regroupant le secondaire et le collégial, le Collège Brébeuf peut et doit se soucier d'expérimenter une meilleure intégration, une plus grande continuité de ces deux ordres d'enseignement. Il est

particulièrement bien placé pour favoriser chez ses étudiants, dans le cadre général des programmes en vigueur, l'acquisition en profondeur des trois maîtrises définissant une formation fondamentale réussie. Il peut et doit offrir à tout le système un exemple éloquent d'une formation distinguant nettement l'essentiel de l'accessoire. Ce collège peut et doit être exemplaire.

Formation fondamentale et responsabilité sociale : propos pour un anniversaire

par Pierre Lucier*

Je suis très heureux d'être avec vous ce soir et de pouvoir ainsi être associé au 60^e anniversaire du Collège Jean-de-Brébeuf. Je me joins à ceux et celles qui, à l'occasion de ce colloque, rendent hommage à un établissement important de notre patrimoine culturel et, à travers lui, à la grande tradition jésuite en éducation. Je le fais d'autant plus volontiers que je garde un excellent souvenir de la période où j'ai enseigné dans cet établissement et que je dois le meilleur de ma formation personnelle au vaste creuset de culture et d'humanisme des institutions jésuites.

Lorsque les organisateurs du colloque ont pris contact avec moi, ils m'ont d'abord proposé de traiter avec vous du passage entre la formation générale et la formation fondamentale, Brébeuf œuvrant à la fois au secondaire et au collégial. Ce que j'ai accepté. Par la suite, et à la faveur d'une de ces fréquentes évolutions sémantiques — ou de quelque exigence typographique, je ne saurais dire ! —, j'ai découvert que le thème de mon propos était devenu « La responsabilité sociale : une dimension de la formation ». Bon, me suis-je dit, pourquoi pas ? C'est leur fête, après tout !

Je ne rappelle pas ici l'anecdote pour embarrasser les organisateurs, d'autant plus que j'entends

bien essayer d'honorer les deux demandes. C'est seulement pour souligner d'entrée de jeu que ma réflexion de préparation m'avait, de mon côté, tout naturellement conduit à aborder la dimension proprement sociale de la formation, à la fois parce que c'est là un aspect incontournable de toute formation fondamentale et parce que, à moins que les choses aient beaucoup changé, c'est là une question qui a traditionnellement préoccupé la communauté éducative de Brébeuf. Je ne vous ferai donc pas faux bond et j'intitulerai mon exposé : *Formation fondamentale et responsabilité sociale : propos pour un anniversaire*.

Je vous propose une réflexion structurée selon trois cercles concentriques. Dans un *premier* temps, je rappellerai le fait et la signification de l'émergence chez nous du concept de « formation fondamentale ». En *deuxième* lieu, j'évoquerai quelques signes auxquels on peut reconnaître qu'une formation est ou n'est pas d'allure fondamentale. Enfin, *troisièmement*, j'essaierai de situer les préoccupations de la formation à la responsabilité sociale à la fois par rapport aux évolutions conceptuelles rappelées dans le premier volet de mon exposé et par rapport aux champs de pratiques esquissés dans le deuxième volet. L'anniversaire que nous célébrons y invitant, vous accepterez sûrement que je me permette ici et là quelques références à la tradition jésuite, notamment aux sources ignatiennes primitives et au *Ratio studiorum* issu des travaux d'Aquaviva.

* L'auteur est président du Conseil supérieur de l'éducation. Ce texte est celui d'une conférence livrée, le 18 novembre 1988, au colloque « Brébeuf 1928-1988 : Formation en tête ! »

La formation fondamentale : concepts et préoccupations en émergence

Il y a quelques décennies, les discours sur l'éducation s'accommodaient très bien de quelques concepts et de quelques distinctions claires sur la nature de la formation à poursuivre ou à dispenser. Ainsi, on parlait couramment de « formation générale » pour désigner une formation embrassant un large ensemble de savoirs et de disciplines et permettant de s'approprier ce bagage culturel général qu'on identifiait pratiquement à la culture ou à l'humanisme de type classique. Cette appropriation assurait à un individu de participer à ce qui, un peu partout dans le monde, constituait une sorte de dénominateur culturel commun et, il faut bien aussi le dire, de participer à une certaine classe sociale, politiquement et socio-économiquement très souvent dominante par ailleurs. Cette formation était dite générale, voire « classique », principalement par opposition à des formations de caractère spécialisé, comme on en poursuivait dans divers secteurs de savoirs et de techniques, notamment en préparation à l'exercice des métiers et des professions. Ceux-ci ont eux-mêmes été marqués par des mouvements de spécialisation, tant et si bien que, même dans des disciplines et des techniques particulières, on a vu apparaître le binôme « général-spécialisé ».

Le concept et la réalité de la « formation générale », vous le savez, ont connu des soubresauts importants, dont l'influence a commencé à être massive avec les grands bouleversements de la deuxième guerre mondiale et de l'après-guerre. On peut même parler de remises en question profondes, nécessitées par la prise en compte de plusieurs évolutions, dont il faut évoquer ici les principales. D'abord, — et, de cela, le Rapport Parent a été une illustration marquante —, le contenu culturel de l'humanisme classique et sa conception de la formation générale ont été confrontés à une *importante diversification*. Vous vous en souvenez, le rapport Parent mettait explicitement en cause l'hégémonie culturelle des « humanités » classiques dans les contenus de formation et prônait l'intégration culturelle des sciences et des techniques, de même que de l'univers de la culture dite de masse. Du coup, il invitait à élargir le contenu de la formation générale, dans des perspectives qui annonçaient tout à la fois un rééquilibrage des enseignements et un nouveau partage social des pouvoirs et des élites. On pourrait dorénavant être reconnu « cultivé », sans être de culture essentiellement classique.

Un deuxième facteur d'évolution du concept de « formation générale » peut également être illustré

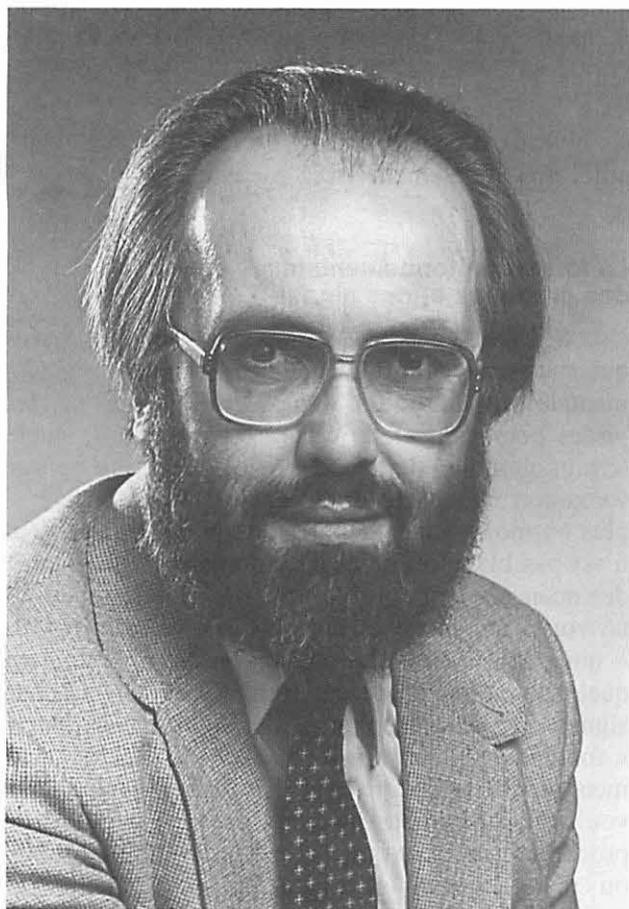
Savoir tout de presque rien, c'est presque ne rien savoir !

chez nous par la réforme scolaire issue du rapport Parent : il s'agit de l'*émergence et de la valorisation de la spécialisation*, une spécialisation rendue nécessaire par le développement et l'éclatement des savoirs et obtenant la faveur des nouvelles élites, parfois même contre les tenants de la formation générale. Le rapport Parent avait même fait de la spécialisation la mission spécifique de l'université — mal équipée, soutenait-il, pour faire de la formation générale —, mais aussi, dans un discours plus hésitant mais finalement assez clair, du nouvel institut, devenu le cégep. Plus même, en prônant un système d'options pour le secondaire, il allait instaurer, dès cette étape de formation, une diversification des filières de formation elle-même propice à un certain éclatement du modèle classique de formation générale et une orientation scolaire et professionnelle plus hâtive que l'on est porté à s'en souvenir, la polyvalence étant l'apanage de l'établissement bien plus que celui des individus.

C'est selon cette double dynamique de diversification de la culture et de dévalorisation de la formation générale que nous avons vécu les années 60 — au cours de cette période, même les Jésuites inscrivait la « spécialisation » comme étape de formation de leurs sujets, parfois même en rognant un peu sur des années de « régence » décidément un peu trop « générales » d'inspiration. Mais, ici comme ailleurs, ces engouements n'allaient pas tarder à être confrontés à de nouveaux défis. Dès la fin des années 60, le respecté C.E.R.I. de l'O.C.D.E.* sonnait l'alarme sur les impasses de l'éclatement et du cloisonnement des savoirs et entreprenait de promouvoir l'interdisciplinarité, comme si la communauté scientifique, sinon les individus, se devait de restaurer les bases d'une approche générale du savoir et de la formation.

En fait, ce qui se dessinait dès lors et qui s'affirmera de plus en plus nettement jusqu'à aujourd'hui, c'est une *redéfinition des rapports entre formation générale et formation spécialisée*. Une redéfinition à deux volets, devons-nous constater. D'une part, on a pris conscience *des limites* culturelles et humaines, voire scientifiques et techniques, des spécialisations trop poussées ou trop « pointues » : savoir tout de presque rien, c'est ne savoir presque rien. Aussi a-t-on vu émerger des concepts

* Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement de l'Organisation de coopération et de développement économiques.



**Une formation est fondamentale
dans la mesure où elle va au-delà
de l'adhésion naïve à des
doctrines.**

comme ceux de savoirs ou d'habiletés « génériques » et « transférables ». C'est que la rapidité des évolutions et la croissance de la mobilité personnelle et professionnelle exigeaient de plus en plus qu'on puisse tabler sur des formations larges, polyvalentes et, de ce fait, permettant les ajustements et les réorientations. D'autre part, les *comportements scolaires* des élèves et des étudiants — des cohortes qui, dans un nombre croissant de classes d'âge, n'ont cessé de se rapprocher de la totalité — se sont modifiés. Incités par un discours social, parfois aussi par une conjoncture économique, qui prône un allongement des études, les étudiants ont de plus en plus opté pour des études plus longues et, de ce fait, ont choisi des filières qui conduisent plus loin, c'est-à-dire les filières dites de formation générale. À cet égard, les prévisions et les objectifs de la commission Parent ont été totalement déjoués.

À la faveur de ce double mouvement d'évolution, on a assisté à un autre élargissement du contenu de la « formation générale ». Ici comme ailleurs, le discours sur les objectifs de formation a fait une place grandissante à *des objectifs autres que les objectifs proprement cognitifs*. Qu'il s'agisse des typologies du genre « savoir — savoir-faire — savoir-être », ou des classifications courantes des objectifs de formation, telle celle qui structure les nouveaux programmes du primaire et du secondaire québécois, le sens de cette évolution est clair : il n'y a pas de vraie formation qui ne soit que cognitive. Une formation réussie est une formation qui touche la personne dans ses attitudes et ses aptitudes personnelles : autonomie, créativité, entrepreneurship, responsabilité, capacité d'innover, de travailler en équipe, de décider, de communiquer, etc. La liste n'est pas modeste de ces aptitudes que même les employeurs disent volontiers plus importantes que bien des compétences spécifiques toujours rattrapables.

Il y a donc eu d'importants brassages autour de l'idée de « formation générale ». Je les ai évoqués à grands traits et non sans quelque raccourci, pas du tout pour vous imposer d'ennuyeuses clarifications sémantiques, au demeurant toujours discutables. Mon intention est seulement de cerner avec vous quelque chose du contexte culturel et éducatif dans lequel ont germé des concepts qui ont maintenant cours chez nous pour définir ce que nous visons en éducation et qui ont nom de « formation fondamentale », de « formation intégrale » ou même de « formation de base ». L'élaboration et la discussion de ces concepts, qui ne nous sont d'ailleurs pas propres, ont d'autant plus intéressé les milieux québécois que, à tous les facteurs mentionnés, nous avons dû en ajouter un autre, qui nous est propre celui-là. Je pense ici à notre souhait de définir *les objectifs de formation spécifiques à chacun des ordres d'enseignement*, dans un système d'éducation qui, typiquement, en comporte un de plus que les autres systèmes occidentaux : le collège, comme niveau spécifique, passage obligé entre le secondaire et l'université.

Plus que des définitions, ce sont des perspectives et des préoccupations qu'il importe ici de saisir. Essentiellement, c'est pour dépasser le cadre étroit du binôme « formation générale — formation spécialisée » et surtout pour prendre en compte les changements de contenu, les limites et les grandeurs de chacun des deux pôles de ce binôme que d'autres concepts ont émergé, bien souvent pour marquer aussi des volontés de donner des coups de barre dans des directions jugées plus souhaitables. Ainsi en est-il, par exemple, du concept de « *formation intégrale* »,

largement véhiculé par *L'École québécoise* et l'ensemble de la littérature scolaire actuelle ; c'est manifestement pour surmonter les perspectives étroites d'un certain intellectualisme qu'on a ainsi voulu suggérer une approche plus globale des objectifs de formation et une intégration de leurs aspects intellectuels, affectifs, sociaux, esthétiques, éthiques et spirituels. Ainsi en est-il aussi du concept de « *formation fondamentale* ». D'abord mis de l'avant chez nous par le Rapport Nadeau et le Livre blanc sur l'enseignement collégial et proposé comme caractéristique propre de l'enseignement collégial, c'est un concept qui suggère le dépassement de l'éparpillement des connaissances et la fin des cafétérias pédagogiques. Il promet l'idéal d'une formation qui, même lorsqu'elle s'acquiert dans un secteur de concentration ou de spécialisation, va aux fondements des savoirs et des réalités, au « fond des choses », là où on comprend et situe les choses. Quant au concept de « *formation de base* », on l'utilise depuis longtemps pour désigner cette formation élémentaire qui, justement, est « à la base » de l'édifice. Des connotations s'y sont ajoutées ces dernières années, suggérant que la base, c'est aussi l'essentiel et les matières de base, par opposition à ce que proposerait une école « fourre-tout ».

Nous n'avons pas à nous enfermer dans les clarifications de notions. En revanche, ce que leur évolution récente traduit est extrêmement important et suggestif. Par des biais différents mais convergents, on perçoit des attentes énormes pour des formations qui couvrent l'ensemble des dimensions de la personne, qui s'occupent des choses vraiment importantes, qui rejoignent le fondement des savoirs et des réalités et qui, de ce fait, permettent de dépasser et de situer les savoirs et les compétences spécifiques.

C'est ainsi que, pour ma part, je comprends les discussions et les évolutions autour des concepts de « formation générale » et de « formation fondamentale ». C'est ainsi que je m'explique aussi que les concepts s'appliquent, avec un certain flottement, aux divers ordres d'enseignement. Le concept de « formation fondamentale », par exemple, a connu une expansion qui déborde largement le collégial. On s'y réfère assurément pour le collégial et avec une insistance que confirment les textes officiels. Mais on en parle aussi pour l'université : le discours nord-américain sur le premier cycle universitaire s'en prend de plus en plus au caractère trop spécialisé de trop nombreux programmes de ce niveau. Et on en parle même pour le secondaire, voire pour le primaire, ainsi que l'attestent plusieurs documents québécois. En fait, les mots importent finalement assez peu, s'il est dès lors clair que nous ne pouvons plus contourner, même

dans les secteurs plus spécialisés, le besoin de formations assez larges — « générales », « polyvalentes » —, assez profondes — « fondamentales » —, assez complètes — « intégrales » —, à tous les niveaux d'enseignement. Le reste est sans doute utile, mais finalement assez secondaire.

La formation fondamentale : des pratiques et des signes

S'il faut dépasser les mots pour saisir les visées qui sous-tendent le concept de « formation fondamentale », il faut aussi dépasser le discours sur les visées pour essayer de cerner concrètement, sur le terrain quotidien de la pédagogie, ce qui fait qu'une formation ou un enseignement est fondamental — plus ou moins fondamental, devrais-je dire, car tout n'est pas blanc ou noir en ce domaine et la gamme des nuances y est considérable. Il y a des signes qui ne trompent pas, cependant, et qui révèlent certaines « teneurs » minimales. Essayons donc, pendant quelques moments, de déterminer à quels genres de signes on peut reconnaître l'allure plus ou moins « fondamentale » d'une formation — d'un enseignement ou d'un apprentissage. Et faisons-le, si vous le voulez bien, en nous inspirant de ces analyses « de proche en proche » qui, par exclusion, comparaison ou convergence de traits caractéristiques, établissent progressivement une signification. Ce genre d'analyse m'amènerait, pour ma part, à retenir au moins les éléments suivants.

1) Une formation est fondamentale dans la mesure où elle va *au-delà des bribes et de l'à peu près*. Ne connaître que des éléments isolés, des anecdotes, des curiosités ; se satisfaire d'allusions, d'approximations, de références fortuites, de vagues réminiscences : ce n'est pas être dans des perspectives de formation fondamentale. Celle-ci est plutôt du côté de la solidité, de l'affirmation vérifiée, de la prise en compte des contextes, de la saisie des liens et des cohérences, de la précision de l'expression, de la réelle maîtrise des savoirs.

2) Une formation est fondamentale dans la mesure où elle *dépasse les expédients et les trucs*. Exécuter des algorithmes sans comprendre leur rationalité et leur logique, substituer la mnémotechnique à la démonstration, l'association à la déduction, le raccourci au raisonnement, confondre l'enthousiasme et l'argumentation : ce n'est pas travailler dans la mouvance de la formation fondamentale. Celle-ci exige plutôt qu'on comprenne les choses par leurs fondements, qu'on sache distinguer les niveaux et les types de discours, qu'on ne transforme pas la con-

naissance en jeu de hasard. Elle apprend à « apprendre pour de vrai ».

3) Une formation est fondamentale dans la mesure où elle va *au-delà de l'adhésion naïve* à des doctrines. Affirmer comme conclusion prouvée ce qui n'est qu'hypothèse, confondre conviction et vérité, soutenir une position sans reconnaître que des êtres intelligents pourraient aussi en soutenir d'autres, confondre croyance sincère et caporalisme intellectuel ; ce ne sont pas là des traits d'une formation fondamentale. Celle-ci est plutôt faite de discernement, d'esprit critique, de sens des proportions, de conscience du relatif, de tolérance aussi, toutes choses qui n'ont rien à voir avec l'inconsistance ou l'hésitation gélatineuse.

4) Une formation est fondamentale dans la mesure où les objets d'études sont *bien autre chose que des « matières scolaires »*. Étudier l'histoire, la physique, la littérature, l'art ou la mathématique parce que c'est obligatoire ou parce que « ça compte », comme si c'était une invention de l'école plutôt qu'une école de vie, contourner allégrement tout ce qui n'est pas au programme de l'examen, se satisfaire de mémorisations de surface, tromper le regard critique des correcteurs et leur donner le change en répétant des formules toutes faites et des clichés : rien de cela n'est associable à la formation fondamentale. Celle-ci aborde plutôt les savoirs comme des moyens de saisir la réalité des choses, du monde et de l'humanité, comme des moyens de comprendre et de maîtriser l'expérience ; elle les traite comme des univers qu'un cours n'épuise surtout pas. Elle apprend à vivre et à être.

5) Une formation est fondamentale dans la mesure où elle va *au-delà des abstractions et du formalisme*. Confondre la mise en équation et l'explication, limiter la compréhension à l'explication, confondre la sophistication des formules et l'analyse des réalités, combiner les signifiants sans s'embarrasser des signifiés : rien de cela n'est de la formation fondamentale. Celle-ci ne substitue pas les théories aux réalités ; elle est consciente du caractère construit des discours et des savoirs et se soucie de les situer par rapport aux pratiques privées et publiques, sociales et politiques ; elle sait que le savoir est indissociable d'une praxis. La formation fondamentale intègre pour l'action et pour la vie.

6) Une formation est fondamentale dans la mesure où elle peut compter sur *des acquis riches et équilibrés*. Pour établir des liens, pour saisir les tenants et les aboutissants, pour comprendre en vue de l'action, il faut pouvoir tableur sur un terreau suffisam-

La conscience historique n'a rien du culte du passé.

ment nourri. La culture n'est pas l'érudition, mais on n'est pas cultivé si on n'est pas un peu « habité ». Une formation ne peut guère arriver à être fondamentale si elle ne s'alimente pas aux grandes sources de la culture et à une vision assez large des réalités. Il n'est pas question ici d'encyclopédisme ou de saupoudrage ; bien plutôt d'une certaine amplitude et d'un certain équilibre dans l'acquisition des connaissances. Tout le contraire de ces « menus minceur » ou de ces diètes excentriques où on consomme exclusivement certains groupes d'aliments, voire certains aliments. La sous-alimentation et la pénurie culturelles ne sont pas de bons guides de formation fondamentale.

7) Une formation est fondamentale dans la mesure où elle s'enracine dans une *conscience historique*. Traiter des réalités et des savoirs comme de générations spontanées, noyer le passé dans un grand tout nébuleux, lire le présent à la manière d'une carte sans reliefs, c'est évoluer à la surface des choses, c'est échapper le sens — la signification des événements et leur direction — et ce n'est sûrement pas témoigner d'une formation fondamentale. Celle-ci s'intéresse aux sources, situe les choses et les événements en perspective, prend du recul — un peu de hauteur ne nuit jamais non plus —, retrace les influences, cherche à identifier les tendances de fond, discerne la dynamique des événements et interroge intelligemment leur avenir. La conscience historique n'a pourtant rien du culte du passé ; c'est plutôt la lecture du présent qui en est finalement l'enjeu. Et cela, c'est un enjeu de formation fondamentale.

8) Une formation est fondamentale dans la mesure où on lui donne *le temps de faire son œuvre*. Bâcler des lectures ou des exercices, expédier les choses entre deux activités, parcourir « en diagonale », substituer l'improvisation à la réflexion, rien de cela ne met sur la route d'une formation fondamentale. Celle-ci exige maturation, appropriation, approfondissement, toutes choses que seul le temps permet. À cet égard, un des comportements les plus inquiétants de trop d'étudiants est sans doute leur tendance à vouloir faire l'économie du temps dans leur formation, comme si les fondements étaient à la portée d'études exécutées à la sauvette, devant l'écran de télévision ou dans le vacarme des décibels. Une formation fondamentale exige du temps, cette respiration essentielle de la conscience elle-même.

J'arrêterai ici mon énumération. Elle pourrait s'allonger, vous l'imaginez bien. J'ose croire qu'elle suffira à suggérer dans quelles directions il faut chercher ce qui fait d'une formation une formation de type fondamental. Ce que ce genre de formation vise, c'est de comprendre, de situer, de discerner, de maîtriser, d'intégrer, de s'approprier, de pratiquer aussi.

Ces évocations n'ont d'ailleurs rien d'insolite pour un établissement qui s'est nourri à l'idée jésuite d'éducation et de formation. Je dirai sans hésiter qu'il y a une parenté naturelle évidente entre l'héritage pédagogique des Jésuites et les préoccupations qui ont donné naissance au concept de « formation fondamentale ». Qu'on le retrace dans le *Récit du pèlerin*, dans les *Exercices spirituels* ou dans les *Constitutions* de la Compagnie de Jésus, l'itinéraire d'Ignace est, en effet, tout entier occupé par une recherche herméneutique patiente, méthodique, systématique même, axée sur le déchiffrement des signes de Dieu, de son plan concernant le monde et l'histoire, de sa volonté concernant les destinées personnelles : Ignace veut comprendre dans la vérité et décider dans la rectitude. Même quand on le dépouille de son univers de croyances et qu'on le laïcise, si l'on peut dire, cette démarche révèle une des plus grandes et des plus séduisantes aventures de l'esprit en quête d'intelligence du réel et de décision éclairée et responsable. C'est tout l'être qui est à la poursuite du « principe et fondement » : « application des sens » ou méditation discursive, certitude intuitive ou long « discernement des esprits », rien n'y est exclus de ce cheminement d'intelligence et d'« élection ».

Ce cheminement, déjà traduit dans la spiritualité jésuite par des pratiques quotidiennes essentielles comme le temps d'arrêt de l'« examen » ignatien, on en retrouve les visées et la dynamique dans la tradition proprement pédagogique des Jésuites, et dès les premières formulations qu'on peut en lire dans la quatrième partie des *Constitutions* de la Compagnie de Jésus. Dans des libellés simples et limpides qui pourraient avantageusement inspirer nos jargons actuels, on y parle de l'étude silencieuse, de l'effort personnel, de l'approche disciplinée et ordonnée des matières, de la discussion et de l'argumentation, du travail d'équipe, de la répétition, de l'approfondissement, de l'importance et de l'usage de la bibliothèque, de la poursuite de l'excellence, de la pédagogie adaptée, du leadership institutionnel. Des professeurs, le texte des *Constitutions* dira — rien de moins, rien de plus — qu'ils doivent être « savants, consciencieux, assidus et dévoués au progrès de leurs étudiants, aussi bien dans les cours que dans les exercices scolaires » (n. 369) : tout un programme ! Au

Une formation est fondamentale dans la mesure où on lui donne le temps de faire son œuvre.

sujet de la gestion scolaire et de la marge de manœuvre des établissements, le même texte des *Constitutions* soulignera que le recteur de collège devra avoir « du discernement, de l'aptitude au gouvernement, de la pratique dans les affaires » (...), être « attentif, endurant au travail et homme instruit, à qui finalement les supérieurs majeurs puissent faire confiance et déléguer leur pouvoir en toute sécurité », concluant par un de ces énoncés qui mériteraient de figurer au fronton de l'É.N.A.P.* : « Plus le pouvoir du recteur sera grand, en effet, et mieux les collèges pourront être gouvernés pour une plus grande gloire divine » (n. 423). Avec la minutie quasi obsessionnelle qu'on lui connaît, Ignace ne dédaignera pas s'occuper des détails de la vie d'étudiant, allant jusqu'à suggérer ceci : « Une fois achevée l'étude d'une matière, il sera bon de la repasser, en lisant un ou plusieurs auteurs de plus que la première fois (...) et de faire (...), en ce qui touche à cette matière, un résumé plus bref et plus systématique que ne l'étaient les premières notes, écrites au moment où l'on connaissait moins bien la question qu'après la fin des cours ». C'est superbe, n'est-ce pas, et nous situe d'emblée dans les perspectives d'approfondissement et d'appropriation d'une formation de type fondamental. « Non multa sed multum », reprendra plus tard le *Ratio Studiorum*.

Un soir d'anniversaire, nous pouvons nous offrir le plaisir de ce genre de retour aux sources. Sans doute est-il facile de retracer l'énorme influence pédagogique des Jésuites dans la construction de l'ensemble des cursus d'études d'Occident. Mais peut-être n'avons-nous pas tort de penser que des établissements comme Brébeuf peuvent en témoigner de façon plus marquée. Pour ma part, j'ai vu à l'œuvre, ici et dans d'autres établissements des Jésuites, d'authentiques et efficaces témoins de cette riche tradition. Certains sont disparus, d'autres sont en pleine activité ; j'en vois ici même ce soir. Je me permets de leur dire mon respect, mon admiration et, à certains d'entre eux, ma reconnaissance.

La formation à la responsabilité sociale

Nous serions-nous écartés de la thématique de la formation à la responsabilité sociale ? Pas du tout. En effet, ce que nous avons retracé plus haut sur

* École nationale d'administration publique.

L'idéal ancien du « service d'autrui » répond encore à de profonds besoins sociaux.

l'émergence de nouvelles appellations des objectifs de formation nous a conduits à souligner ce que cette évolution doit à la volonté de briser les limites d'une approche trop exclusivement cognitive des visées de formation. Il n'y a pas de formation intégrale, pas davantage de formation fondamentale, sans la prise en compte à la fois de la dimension sociale des savoirs et des engagements personnels dans des pratiques éclairées, cohérentes et responsables.

À la rigueur, nous pourrions être très brefs là-dessus et nous contenter de souligner que la formation à la responsabilité sociale est une dimension obligée de toute formation fondamentale digne de ce nom. Nous aurions raison, me semble-t-il, encore que la chose mérite un examen un peu plus serré.

Ce que l'on appelle couramment la dimension sociale de la formation recouvre, en fait, plusieurs niveaux de réalité, eux-mêmes porteurs d'exigences, sans doute complémentaires, mais différentes. Il y a d'abord un *aspect proprement cognitif* qui est visé. Les objets de connaissance et même l'épistémologie des savoirs et des disciplines comportent un inéluctable enracinement social et historique, dont la saisie est indissociable de leur compréhension et de leur maîtrise. Il n'y a pas de savoirs ou de sciences « neutres », pas de formation, non plus, qui puissent faire abstraction du jeu des forces sociales auxquelles ils servent de reflet ou d'instrument. À cet égard, ce que j'ai dit de la formation fondamentale devrait suffire à montrer que celle-ci est illusoire si elle n'atteint pas à ces niveaux d'intelligence du réel. Comprendre par le fond ou par les fondements, c'est assurément pouvoir situer les réalités dans leur dynamique socio-historique.

La dimension sociale de la formation désigne aussi — deuxièmement — l'*aspect plus proprement « attitudinal »* de la formation. Les enjeux éducatifs concernent, bien au-delà de la seule connaissance, le développement intégral de la personne. Une éducation réussie est une éducation qui fait progresser des individus dans leur aptitude à intervenir dans un groupe et dans la société, à composer avec autrui, à contribuer positivement à la vie collective. Des « forts en thèmes », inconscients des enjeux collectifs ou incapables d'interagir avec les autres, ce n'est sûrement pas ce que nous pouvons légitimement viser en éducation, parce que ce n'est même pas un idéal pour

la connaissance elle-même. À cet égard aussi, ce que j'ai dit plus haut de la formation fondamentale devrait suffire à montrer qu'il n'y a pas de vraie formation fondamentale sans cette essentielle et engageante ouverture sociale. La formation fondamentale concerne l'ensemble de la personne et rejoint celle-ci jusque dans les sources de son insertion sociale. C'est pour cela qu'elle ne peut pas se complaire dans l'abstraction, le byzantinisme ou le dilettantisme.

Un troisième niveau de réalité émerge ici : il s'agit, bien au-delà du seul plan des comportements et des attitudes, de l'*aspect proprement éthique* de l'éveil de la responsabilité sociale. C'est que tout ici n'est pas qu'affaire d'habileté, de dynamique de groupe, de capacité de composer ou de sens du leadership. Il y a, plus radicalement, une interpellation de la conscience morale proprement dite, une sollicitation de la liberté en vue de faire ce qu'il convient de faire, ultimement parce que la conscience perçoit qu'il est bon ou mieux de faire ceci ou cela. Ce développement de la conscience morale préoccupe actuellement des grands organismes internationaux comme l'Unesco, comme si, un peu partout, on se rendait compte qu'un développement social concerté n'est plus possible sans le partage des interrogations morales. Même des dossiers apparemment aussi scientifiques et techniques que l'environnement, le développement des pays pauvres ou la division internationale du travail ne peuvent guère plus progresser si on n'accepte pas de les aborder aussi dans une perspective proprement éthique.

Ce que j'ai dit plus haut de la formation fondamentale devrait aussi suffire à montrer comment celle-ci ne saurait s'acquérir sans le développement de la conscience morale. Car, dès lors qu'ils font partie d'une certaine pratique personnelle et sociale, les savoirs et les compétences ne sont pas moralement neutres : qu'il s'agisse de physique nucléaire ou de génétique, de technologie de l'information, de doctrines économiques ou de programmes politiques, il y a des enjeux éthiques majeurs. En dépit du respect qu'on doit manifester pour la diversité des réponses apportées, une formation fondamentale ne peut pas en escamoter l'identification, l'analyse et la critique.

En fait, là surgit aussi un quatrième niveau de réalité, très lié au précédent. C'est que l'éveil de la conscience morale ne se fait pas à vide ou de manière purement formelle, si l'on peut dire : *des valeurs particulières sont en cause*. Le langage courant l'exprime très bien lorsque, sous des expressions comme « faire preuve de sens social » ou « vocation sociale », il évoque, au-delà de quelque formalisme abstrait, un certain nombre de valeurs précises — la justice, le

partage, l'honnêteté, le souci des autres, la promotion des droits et libertés, la compréhension internationale ou même l'engagement pour les plus démunis. Se préoccuper de la responsabilité sociale en éducation, c'est aussi être amené, tôt ou tard, à expliciter ses credos sociaux.

Cela signifie-t-il que la formation fondamentale est intrinsèquement liée à un de ces credos sociaux et que l'éveil à certaines valeurs fait partie intégrante de toute formation fondamentale ? L'affirmer d'emblée, c'est sans doute risquer d'être accusé de tomber dans le genre d'enfermement qu'interdit justement la perspective d'une formation fondamentale. En revanche, le nier d'emblée, c'est sans doute glisser dans l'abstraction et aspirer à la pureté de ceux qui n'ont pas de mains, comme disait Sartre, une dérive qui ne va pas davantage avec les exigences d'une formation fondamentale.

Mais ce dilemme est peut-être finalement lui-même abstrait, car c'est toujours à l'intérieur d'une communauté humaine et d'un établissement concret que se vit la poursuite d'une formation fondamentale et de sa dimension sociale. À cette échelle, encore moins qu'à l'échelle de tout un système d'éducation, il n'est guère possible de ne pas afficher les couleurs. Avec bien d'autres éducateurs des quatre coins du monde, je ne vous cacherai pas que, pour ma part, j'adhère fermement à certaines valeurs spécifiques en matière de vie en société. Mais, comme telle, l'expression de cette conviction ne vous est pas d'un grand secours, d'autant moins qu'elle ne saurait être normative. C'est à la communauté éducative de Brébeuf de répondre et de dire où elle veut loger en ces matières.

À cet égard, *la tradition spirituelle, éthique et pédagogique* des Jésuites indique d'emblée que c'est du côté du service d'autrui qu'Ignace lui-même situait les objectifs éducatifs des collèges des Jésuites. Sans doute Ignace comprenait-il ce service d'autrui dans la perspective explicitement chrétienne du travail apostolique pour le « salut des âmes » et l'avènement d'une « plus grande gloire de Dieu » et ne faisait-il pas mystère de l'« étendard » qu'il avait choisi. Mais le document, récemment produit par la Commission internationale pour l'apostolat de l'éducation jésuite et portant sur « les caractéristiques de l'éducation jésuite », ne fausse aucunement la ligne de fond de cette pensée éducative en parlant d'éducation à la justice, d'analyse critique de la société, d'insistance sur les valeurs communautaires, de formation « d'hommes-et-de-femmes-pour-les-autres » et même d'« option préférentielle pour les pauvres ».

Dans la mesure où Brébeuf entend adhérer aujourd'hui à ces principes sociaux rénovés, sa voie est, aujourd'hui comme hier, nettement tracée en matière de formation à la responsabilité sociale. Mais je comprends aussi que, comme bien des fois au cours des soixante dernières années, il vous arrive de vous demander comment concilier ce credo social avec votre réputation d'établissement de milieu aisé et « bien ». Sans doute les concepts mêmes d'aisance et de richesse ont-ils beaucoup évolué, comme a évolué la répartition de l'accès des individus à toutes sortes de biens et de services. Il n'en reste pas moins que, au cours des années, plusieurs d'entre vous, jésuites ou laïcs, ont éprouvé doute et hésitation devant l'ampleur de leurs investissements en faveur de groupes déjà favorisés et devant une possible contribution au maintien de certains pouvoirs de classe.

Je ne sais pas où vous en êtes actuellement dans ces réflexions ; peut-être sont-elles même pour vous choses du passé. De toutes façons, il ne s'agit pas là de questions faciles et c'est vous qui êtes finalement les mieux placés pour en faire l'analyse et pour juger des meilleures réponses. Je ne les évoque d'ailleurs surtout pas pour assombrir ces festivités d'anniversaire. C'est plutôt pour y trouver raison de plus à votre engagement en faveur du développement de la responsabilité sociale et à l'avènement des valeurs de justice et de service que véhicule le discours de la tradition éducative qui est la vôtre. Ayant formé tant de leaders dans tant de pays, l'ayant fait dans des contextes culturels, sociaux, économiques et politiques si variés, les établissements de tradition jésuite ont sans doute trouvé dans la promotion de ces valeurs une motivation à œuvrer auprès de l'ensemble des couches sociales. Parmi les anciens de Brébeuf — et on sait que plusieurs ont occupé ou occupent des fonctions de haut de gamme —, il s'en trouve manifestement beaucoup pour témoigner de cette formation réussie à la responsabilité sociale. C'est peut-être là la réponse la plus concrète et la plus prometteuse à des questions ou à des dilemmes trop étroitement ou trop abstraitement définis.

*
**

Je terminerai sur cette évocation des lettres de créance de Brébeuf. Nous fêtons ce soir les soixante ans d'un établissement qui a œuvré dans un climat d'exigence, de qualité et de quête de l'excellence, dans l'attachement aux grandes valeurs de l'humana-

nisme chrétien, dans une atmosphère d'intelligence et de culture. Comme les autres maisons d'enseignement, Brébeuf aura eu ses grandeurs et ses misères et se sera, selon les périodes, plus ou moins rapproché de ses propres idéaux. Mais comment ne pas souligner que, par toutes les fibres de ses racines et de son histoire, ce sont d'authentiques objectifs de formation fondamentale qu'on a voulu y poursuivre avec constance, une formation enracinée dans les opérations essentielles de l'esprit humain et ouverte sur la construction de la cité.

Si un souhait d'anniversaire pouvait être exprimé ce soir, ce serait que Brébeuf ne s'éloigne pas trop de l'héritage de la tradition culturelle et pédagogique des Jésuites. Sans doute ceux-ci vont-ils poursuivre leur mouvement de retrait d'une institution comme celle-ci. Mais les valeurs et le style — la « classe », aussi — qu'ils ont insufflés ici ne sont déjà plus leur

propriété exclusive ; ils les laisseront donc en partant. C'est là un patrimoine précieux, dont la consistance et la richesse ont de quoi renvoyer à leurs devoirs bien des inventeurs de petites recettes pédagogiques ; c'est aussi un héritage assez vigoureux pour se renouveler et s'adapter. Pour ma part, quand je considère les approches et les systèmes d'éducation que mes fonctions m'ont donné l'occasion de connaître et d'étudier, je témoigne volontiers qu'il faut se lever tôt pour rencontrer une teneur culturelle et une connaissance des réalités humaines et pédagogiques comparables à celles dont se nourrit la grande tradition jésuite en éducation. Puisse Brébeuf, pour notre bien à tous, continuer de s'en inspirer avec conviction et fierté.

Je vous remercie de votre attention et vous souhaite un fructueux colloque et un très joyeux anniversaire.

LES LECTURES D'YVES BEAUCHESNE

(suite de la page 49)

Un livre essoufflant, prenant, vrai comme la vie : *Des cornichons au chocolat* (Stéphanie. Le Livre de poche, Coll. Club). Que dire de plus ? Lisez si vous ne l'avez déjà fait...

Héros au pays de la... grammaire !

Construit comme les désormais célèbres « livres dont tu es le héros », *Le labyrinthe d'Errare* (Dominique Grandpierre. Éd. Retz, Coll. Les petits Retz pédagogiques) entraîne le jeune dans un monde inquiétant où les obstacles ont toujours trait à l'orthographe ou à la grammaire. Un livre-jeu non seulement

amusant mais instructif ! Une merveilleuse façon de revoir (sans douleur) la règle de la cédille, celle de l'accord de l'adjectif qualificatif et l'épineuse question du pluriel des noms composés ! Et, en prime, l'occasion de délivrer quelqu'un que vous connaissez bien : l'enchanteur Grévisse !... On annonce la parution prochaine de livres semblables et ayant trait, eux, à l'histoire et à la géographie : *Le labyrinthe du temps* et *Le labyrinthe d'Atlas*. À suivre !

Yves Beauchesne,
Université Sainte-Anne (N.-É.).