

# La faillite d'un nouveau modèle de formation en sciences humaines appliquées

Paultre Ligondé

Volume 5, Number 1, Winter 1979

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900101ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900101ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this document

Ligondé, P. (1979). La faillite d'un nouveau modèle de formation en sciences humaines appliquées. *Revue des sciences de l'éducation*, 5(1), 129–132.  
<https://doi.org/10.7202/900101ar>

# Information

---

## La faillite d'un nouveau modèle de formation en sciences humaines appliquées

L'étude précédente, publiée dans le Vol. IV no 3 et intitulée « Expérimentation d'un nouveau modèle de formation professionnelle en sciences humaines appliquées », poursuit un double objectif. Le premier relate le déroulement d'une tentative d'observation participante, le deuxième expérimente l'insertion d'une formation professionnelle à l'intérieur d'une innovation pédagogique à l'élémentaire : nous sommes donc en présence de deux innovations dont l'une a semblé nuire à l'autre.

Il n'y a rien de mieux que de se lancer dans l'eau pour savoir ce que c'est que nager ou... se noyer. La formation universitaire est trop théorique et ne favorise pas assez le contact entre les futurs professionnels et leurs aînés dans la pratique. Il est admissible que le fait de connaître les exigences du milieu de travail, pour y avoir participé à titre de postulants, permet aux étudiants dès les premiers moments de formation d'éprouver ce sentiment d'appartenance et les encourage à mieux se préparer à affronter leur vie professionnelle future. À cela, je souscris totalement.

En lisant le titre de l'article, je m'attendais à une charge de « bulldozer » qui allait renverser l'ordre des choses et qui préconiserait une transdisciplinarité dont j'ai fait mon crédo depuis deux décennies. Je réfère le lecteur à mes deux derniers articles sur le sujet dans la revue *Orientation professionnelle*.

Les auteurs parlent de « *transdisciplinarité* » sans identifier les disciplines faisant partie de la transaction. D'ailleurs, ils font mention de sciences humaines appliquées alors que du début jusqu'à la fin de l'article, nous cherchons l'application d'une science humaine quelconque. Les étudiants se sont contentés d'observer et de jouer des rôles de concierge.

Les auteurs ont une conception peu admissible de l'éducation permanente et de la société éducative. Nous découvrons un effort louable dans le fait qu'une demi-douzaine d'étudiants participent à une expérience d'immersion en milieu de pratique de leur profession future; mais cette immersion n'est pas nouvelle. Dans toutes les professions, il existait déjà un internat ou stage supervisé qui permet au futur professionnel d'opérer sans grand choc la transition entre le milieu de formation et le milieu de pratique professionnelle. Laisser les étudiants à eux mêmes avec un minimum de surveillance me laisse perplexe. L'autodidactisme qui caractérise une telle pratique tient du vague et n'a rien de formateur. En l'absence de directions précises, les étudiants risquent de se livrer au papillonnage et à l'oisiveté intellectuelle qui est injuste pour les autres étudiants qui ne participent pas à l'expérience et qui seront évalués en vue de la même certification. De là à affirmer, comme l'ont fait les auteurs, que ce projet «se situe au carrefour de l'éducation permanente et de l'approche centrée sur l'apprentissage», il ne s'agit ni de l'une ni de l'autre.

- a) L'éducation permanente ne saurait se confondre avec le perfectionnement en cours d'emploi sans contenu théorique approprié. Par éducation permanente nous entendons formation précise.
- b) L'apprentissage dont parlent les auteurs semble se dérouler par essais et erreurs, mais en l'absence d'objectifs définis, les apprentis semblent perdus dans la déroulement de leur périple : ils reviennent toujours au point de départ de leur exploration.

Les auteurs affirment «qu'il est illusoire de croire que l'étudiant est en mesure d'assumer seul l'intégration de son apprentissage» dans le contexte traditionnel. Nous refusons d'accepter que les moyens mis à la portée des cinq étudiants dans ce contexte de non-directivité totale puissent encore plus favoriser une telle intégration. La preuve est que la promesse d'acquisition de savoir et de savoir-faire du début de l'étude se solde par une déception des participants à la fin du rapport. Il est facile de constater qu'en l'absence de structures précises et de critères déterminés à l'avance, il devient impossible de mesurer la performance tant sur le plan spatial que temporel.

Le concept d'école alternative n'est pas défini. Ivan Illich suggérait de remplacer l'éducation traditionnelle par des écoles parallèles. Nous sommes d'accord que ces écoles ont droit d'exister. Mais faut-il préciser les critères d'évaluation de la performance des participants, déterminer les obstacles de la course, les points d'arrêt.

Nous nous posons bien des questions sur la généralisabilité de ce projet : les cinq étudiants choisis sur huit répondaient à des critères fixés par deux professeurs de psychologie alors que les mandarins dans ce système illichien sont des enseignants dont on ignore la formation. Les enseignants à l'élémentaire dans ce contexte absurde participent à la certification des psychologues !

Nous sommes tout à fait perdus quand on nous annonce que les étudiants s'auto-évaluent sur «une échelle de quatre points sur leur propre autonomie, leur propre initiative, leur sécurité personnelle»... etc. Encore absence de critères donc impossibilité de comparaison.

La confusion règne en maîtresse dans cette pédagogie non-directive à la A.S.Neil imaginée dans un contexte d'alternative à l'éducation. On a l'impression pourtant que les projets d'écoles alternatives sont décadentes pour des raisons de généralisabilité et d'injustice envers les enfants qui en sont les cobayes en ne suivant pas le même cheminement que les autres enfants du secteur public. Voici donc que de nouveaux prophètes veulent l'étendre au niveau universitaire. Nous sommes loin de nous élever contre l'autodétermination. C'est qui nous tracasse ce sont les ingrédients qui composent cette mixture dont l'équilibre court le risque de provoquer des indigestions intellectuelles.

Notre conception de la transdisciplinarité réclame une formation polyvalente sérieuse, une évaluation en terme de contenu et une interpénétration sur le plan du curriculum qui aboutit à cette science transdisciplinaire de l'homme que nous appelons HOMINOLOGIE. Le degré de transdisciplinarité se mesure à la performance des hominologues basée sur des critères précis et non par auto-évaluation en l'absence de points de repère.

Il est concevable que les étudiants considèrent le mémoire comme une entrave à la bonne marche du projet et comme une exigence universitaire artificielle non significative. La faillite d'une entreprise si hasardeuse se retrouve dans la confession que « les étudiants n'ayant pas été préparés de façon formelle étaient insécures face à leur rôle de psychologue... » « Les étudiants trouvaient difficile de faire des travaux spécifiques en terme de productions écrites ou de compte rendus oraux sur des thèmes précis de lecture et de recherche. Leur énergie semble avoir été plus désavantagée par leur vécu quotidien dans les écoles que par les références et les textes distribués à cet effet ».

En résumé les auteurs de l'article voulaient choquer le lecteur dans la même mesure que les étudiants participants ont été eux-mêmes frustrés. Ils ont souffert du manque de structure et d'être considérés comme des professionnels de second ou de troisième ordre.

- 1) Ils ont été évalués succinctement ce qui est injuste pour eux et pour les autres.
- 2) Sur le plan de l'objectif général, aucune structure d'apprentissage intégré et d'éducation continue ne paraît à l'avant scène, les professeurs sont absents.

- 3) Dans ce contexte de rôle non défini, les étudiants ont choisi le rôle de citoyen, le rôle social et n'ont assumé aucun rôle professionnel auquel on était censé les préparer. Ils se sont engagés sans rôle précis. Ils n'ont, à AUCUN moment, été en stage en psychologie scolaire.

Nous appuyons la conclusion des auteurs que cette approche pédagogique ne garantit pas l'acquisition de tous les éléments de formation ; nous ajoutons à cette affirmation que le développement d'habiletés fondamentales ne s'effectue qu'en présence de modèles de comportements professionnels.

Paultre LIGONDÉ

