

## Les programmes d'études et la formation fondamentale

**Bernard Morin**

Conseiller en recherche  
Fédération des cégeps

### Avertissement et introduction

En premier lieu, qu'on me permette d'insister sur les limites de l'exercice de synthèse auquel on m'a convié. D'une part, la formation fondamentale est un sujet vaste, aux multiples facettes, qui se prête à de nombreuses analyses et à l'expression de points de vue variés, parfois complémentaires et parfois contradictoires. D'autre part, les conditions d'organisation d'un colloque comme celui-ci rendent impossible la fréquentation d'un nombre suffisant d'ateliers pour obtenir un échantillon représentatif des idées exprimées par les personnes présentes. Il faut aussi tenir compte du temps de réaction très court (entre le début et la fin du colloque) dont dispose l'intimé pour exécuter la commande. Dans ces conditions, la synthèse est un art difficile et téméraire.

Tout en m'inspirant au maximum des propos lus et entendus pendant le colloque, je n'avais, par ailleurs, d'autre choix que de mettre à profit mes connaissances, mon expérience et ma compréhension de la question de la formation fondamentale. C'est pourquoi j'utilise ici le programme d'études à la fois comme principe et comme outil de synthèse. Il me semble que le programme d'études, tel que défini au niveau de l'enseignement collégial, possède de remarquables propriétés de synthèse en regard d'un sujet aussi important pour l'avenir des cégeps. La notion de programme d'études permet d'établir une cohérence, un lien organique et fonctionnel entre un certain nombre d'idées principales, de paramètres ou de variables, indispensables à l'actualisation de la formation fondamentale.

Dans l'optique de ce qui précède, je tente ici de mettre en relation quelques-unes de ces variables majeures. Pour ce faire, je regroupe mes observations et commentaires autour des quatre dimensions suivantes :

- le cadre de référence pour le concept de formation fondamentale ;
- le cadre de référence pour le concept de programme d'études ;
- l'intégration des notions de formation fondamentale et de programme d'études ;
- les conditions essentielles à la réalisation de la formation fondamentale.

En conclusion de mon exposé, j'identifie quelques pièges à éviter dans ce dossier ainsi que des pistes de recherche à privilégier.

Cadre de référence pour le concept de formation fondamentale

Nous pouvons affirmer qu'il existe un consensus assez large quant aux éléments à retenir pour composer le cadre de référence pour la formation fondamentale au collégial. Au moment d'en parler ou de définir la chose, nous puisons généralement aux mêmes sources, dont : le Rapport Nadeau, le Livre blanc sur les collèges, le Rapport thématique du Conseil supérieur de l'éducation, le dossier-souche du CADRE préparé par Jacques Laliberté et Paul-Émile Gingras et l'*Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial*. C'est d'ailleurs à ce dernier document que nous nous référons le plus souvent lorsque nous avons à proposer une définition de la formation fondamentale.

On a évoqué cette définition à plusieurs reprises au cours du colloque, ce qui me semble un indice du consensus qui s'est graduellement construit dans le réseau. Il m'apparaît donc pertinent de rappeler cette définition. « La formation fondamentale se

Le texte qui suit reprend l'essentiel d'un exposé présenté à la clôture des travaux de l'AQPC sur la formation fondamentale, travaux conduits dans le cadre du colloque des vingt ans des cégeps tenu en juin dernier. On m'avait alors demandé de dégager une synthèse des allocutions prononcées au panel d'ouverture et dans les ateliers ainsi que des échanges auxquels se sont livrés les participants. C'est ce qui explique le ton et le style de cet article.

définit d'abord par son extension : elle entend contribuer au développement intégral de la personne, dans toutes ses dimensions ; [...] Mais la formation fondamentale se caractérise surtout par sa profondeur : elle vise à faire acquérir les assises, les concepts et les principes de base des disciplines et des savoir-faire qui figurent au programme de l'étudiant, quelle que soit son orientation »<sup>1</sup>. On indique également que la formation fondamentale est « une des lignes de force du Règlement », « le principe intégrateur des composantes des programmes d'études », « le trait le plus caractéristique de l'enseignement collégial ».

M. Jacques Laliberté, dans une allocution prononcée lors du 7<sup>e</sup> colloque annuel de l'AQPC, dont le texte a été publié dans un précédent numéro de *Pédagogie collégiale*, commentait cette définition en ces termes : « ... tant sur le plan du réseau que dans chaque établissement, cette définition constitue un point de référence obligé, qu'il s'agisse de préciser les orientations des programmes d'État ou celles des programmes d'établissement, le contenu des cours et la pédagogie à mettre en œuvre ou encore les balises générales du régime pédagogique comme, par exemple, la répartition entre les cours obligatoires, les cours de concentration ou de spécialisation et les cours complémentaires. Qu'il s'agisse des concepteurs de programmes, des responsables du système ou des enseignants dans leur classe, tous, dans les orientations qu'ils préconisent, dans les décisions qu'ils prennent, dans les gestes qu'ils posent, doivent travailler à donner une forme, un contenu précis à cette définition qui est nettement plus de l'ordre des finalités que de l'ordre des objectifs »<sup>2</sup>.

Je partage entièrement cette analyse de M. Laliberté. Par ailleurs, j'ajouterais que j'aime bien la définition de l'Édition commentée du RRPC et je constate que « ce point de référence obligé » possède d'autres belles qualités. Tout d'abord, cette description de la formation fondamentale en fait un concept dynamique, circonscrit, mais ouvert et évolutif. Elle offre un cadre de référence suffisamment large pour susciter l'adhésion d'un nombre important de personnes qui exercent des responsabilités diverses dans les collèges et le réseau, tout comme elle est suffisamment précise pour indiquer les directions à prendre pour mettre en œuvre la formation fondamentale.

La définition pose également les balises essentielles à une appropriation éclairée du concept et nous invite à passer à l'action. Elle permet aux responsables de l'enseignement collégial, à tous les paliers, d'exercer un pouvoir réel sur le choix des objectifs et des contenus en matière de formation fondamentale. C'est de loin sa plus grande vertu, d'autant qu'elle situe la formation fondamentale au cœur de la mission de formation des cégeps, laquelle s'incarne dans les programmes qui sont la structure de base du système. Autrement dit, nous avons tout avantage à adopter ce cadre de référence comme fondement à nos interventions en formation fondamentale.

## Cadre de référence pour le concept de programme d'études

L'adoption d'une définition de la formation fondamentale qui commande l'action suppose que nous ayons une idée claire de ce qui peut assurer sa réalisation. À ce chapitre, et comme indiqué précédemment, l'économie générale du régime pédagogique du collégial nous montre que c'est principalement à travers les programmes d'études que nous pouvons espérer obtenir des résultats satisfaisants.

Les programmes forment la structure principale des études collégiales. Ce sont les programmes d'études qui conduisent à l'acquisition et à l'intégration progressives des apprentissages et, par là, à l'atteinte des objectifs de formation fondamentale. Nous sommes devant une réalité

incontournable : la très grande majorité des étudiants jeunes et adultes qui fréquentent les collèges suivent un programme d'études ou une séquence organisée d'activités de formation qui les conduit à une reconnaissance officielle de compétence dans différents domaines du savoir et de l'activité humaine. Les programmes sont le lieu et le moyen par excellence de réalisation des finalités éducatives de l'enseignement collégial.

Aussi, tout comme pour la formation fondamentale, nous devons adopter un cadre de référence commun pour le concept de programme d'études. Ici, les consensus sont moins évidents, moins explicites, plus fragiles. De ce fait, il me semble tout indiqué d'introduire la définition adoptée par la Commission des affaires pédagogiques de la Fédération des cégeps.

Le document duquel est tirée cette définition dit bien qu'il ne s'agit pas d'arrêter les termes d'une définition scientifique. L'approche se veut dynamique, à l'image de la réalité qui est en cause. Elle me semble présenter une synthèse d'éléments avec lesquels nous devenons de plus en plus familiers. C'est ce qui explique les trois types d'énoncés qu'elle comporte : un postulat, la définition tirée du RRPC et une identification des éléments constitutifs d'un programme d'études. On définit donc un programme d'études comme :

- « L'assise de la mission de formation des cégeps et l'axe d'intégration de la formation de l'étudiant et de l'activité pédagogique et administrative » ;
- « un ensemble intégré de cours conduisant à la réalisation d'objectifs généraux et particuliers de formation » ;
- « un système, un ensemble d'éléments constitutifs reliés fonctionnellement les uns aux autres : des étudiants, des besoins de formation, des buts, des objectifs, des contenus, des activités, du personnel, des ressources, du matériel didactique, des méthodes pédagogiques, des activités d'évaluation »<sup>3</sup>.

Mais une telle définition d'un programme d'études, ou toute autre d'ailleurs, n'a d'utilité réelle en regard de la formation fondamentale que si son opérationnalisation

s'inscrit à l'intérieur de ce que nous convenons maintenant d'appeler une approche-programme. Or, appliquer une approche-programme, c'est d'abord et avant tout considérer la formation fondamentale comme « le principe intégrateur des composantes des programmes d'études ». C'est, comme le soulignait si justement Jacques Laliberté, la « référence obligée » lorsque nous devons préciser les orientations et les objectifs des programmes, le contenu des cours, les stratégies pédagogiques, la répartition des cours, les activités d'encadrement des étudiants, les modes d'évaluation des apprentissages, en somme, lorsque nous traitons tous les éléments constitutifs du système que représente le programme d'études au collégial.

## Intégration des notions de formation fondamentale et de programme d'études

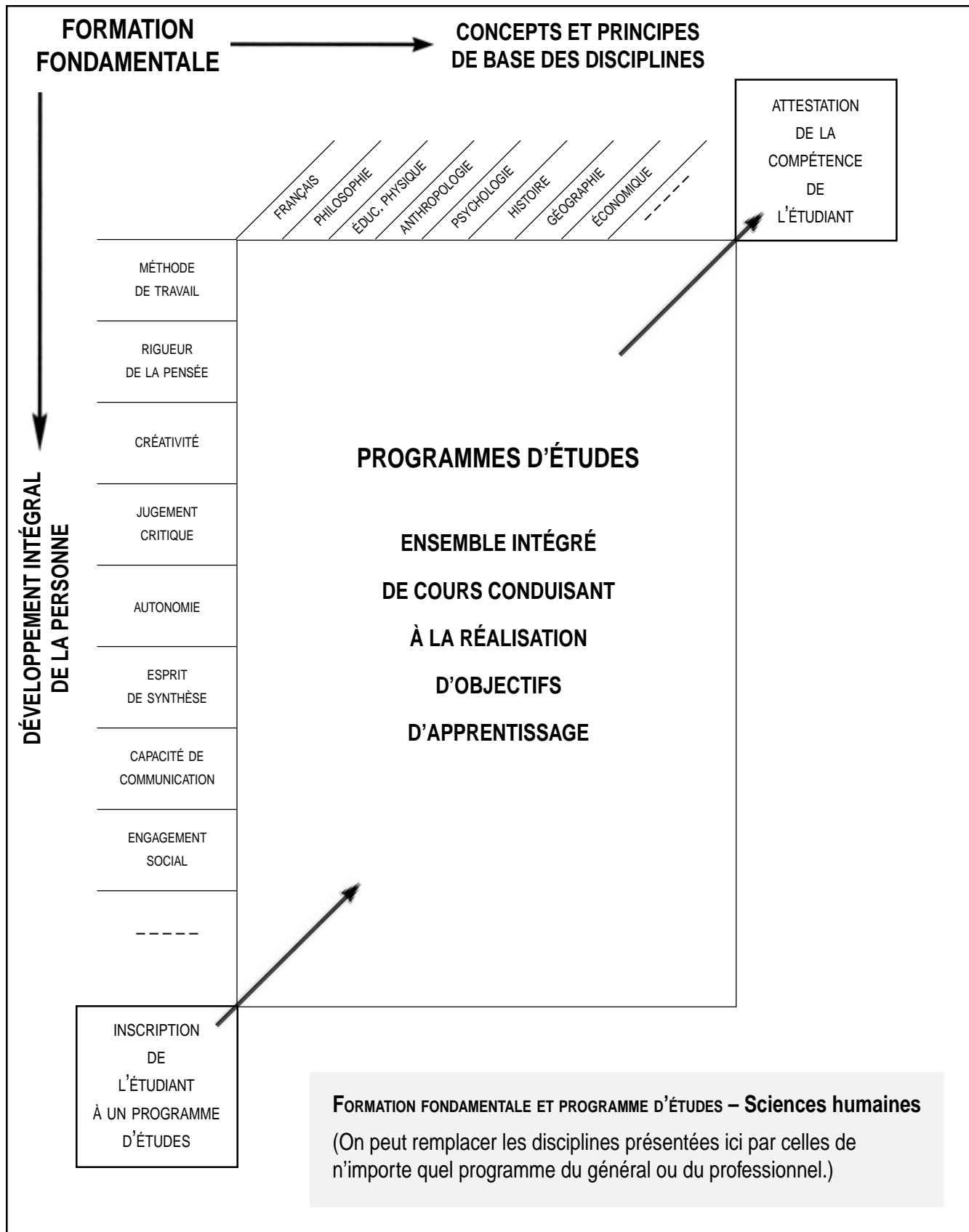
À cette étape-ci, je crois qu'il est important de nous donner un modèle susceptible de représenter le type de jonction qui doit s'opérer entre les composantes de la formation fondamentale et des programmes d'études. C'est une opération délicate et ce que je propose comme modèle est le résultat d'un exercice spontané auquel je me suis livré en circulant dans certains ateliers. Il faut donc recevoir ce schéma comme une esquisse de modèle hautement perfectible et très certainement discutable.

Ce modèle essaie de montrer l'articulation qui doit s'établir entre, d'une part, les deux pôles de la formation fondamentale, c'est-à-dire le développement intégral de la personne et l'acquisition des concepts et principes de base des disciplines et des savoir-faire, et, d'autre part, la formation fondamentale elle-même et le programme d'études.

Je pense que ce modèle peut nous aider à voir la nécessaire conjonction des composantes majeures de l'entreprise de formation fondamentale. Parmi plusieurs, je veux faire ressortir les suivantes :

- les aspects du développement intégral de la personne et les concepts et principes de base des disciplines sont en constante interrelation ;

# Le point sur...



- l'apprentissage des concepts et principes de base des disciplines concourt au développement d'habitudes et d'aptitudes liées au développement intégral de la personne et vice-versa ;
- l'étudiant inscrit à un programme d'études devient l'agent principal de l'acquisition et de la maîtrise progressive des aspects fondamentaux de la formation ;
- le programme se pose comme l'axe central, le lien de conjugaison et d'intégration des savoirs, habiletés, attitudes et aptitudes fondamentales ;
- la concertation et la coordination des gestes pédagogiques et administratifs de toutes les personnes engagées dans le programme sont essentielles pour que l'attestation de compétence de l'étudiant témoigne vraiment de la maîtrise des éléments fondamentaux de la formation.

Je pourrais pousser l'analyse beaucoup plus loin, mais ces quelques considérations suffisent pour illustrer mon propos. En raison des prétentions très limitées de ce modèle, je préfère laisser à chacun le loisir de poursuivre sa propre réflexion.

## Les conditions essentielles à la réalisation de la formation fondamentale

Parmi toutes les conditions indispensables à l'acquisition d'une formation fondamentale, il y en a trois qui me semblent « plus indispensables » que les autres :

- une conception adéquate de l'apprentissage ;
- une conception adéquate de l'enseignement ;
- une approche renouvelée de la gestion des programmes.

## Une conception adéquate de l'apprentissage

À mon avis, l'édifice que nous tentons de construire autour de la formation fondamentale risque de s'écrouler s'il ne repose pas sur une approche articulée de l'apprentissage.

Si, tout compte fait, un programme est un ensemble intégré et cohérent d'apprentissages au terme duquel on certifie l'atteinte d'objectifs en ce qui concerne les connaissances, les habiletés, les attitudes et les aptitudes qui assurent une formation fondamentale, encore faut-il que notre conception de l'apprentissage et nos pratiques pédagogiques qui en découlent soient en concordance avec cette réalité.

La formation fondamentale, ou la formation tout court, c'est une construction progressive et de plus en plus complexe de schèmes cognitifs, affectifs et psychomoteurs. Il en va de même des apprentissages dont la somme représente la formation acquise à un moment précis de la vie d'un individu. Nous devons donc adopter une conception de l'apprentissage qui favorise au maximum cette articulation progressive de la formation. Les données actuelles de la psychopédagogie tendent à démontrer que l'efficacité et la qualité des apprentissages et de la formation sont mieux assurées si nous envisageons le processus d'apprentissage selon des modèles de traitement de l'information et d'une structuration graduelle des concepts et des habiletés.

Les travaux de chercheurs et pédagogues comme Ausubel, Hunt, B. S. Bloom et d'autres ont justement démontré l'intérêt d'ajuster nos pratiques pédagogiques à une telle conception de l'apprentissage. De cette manière, nous aurons une meilleure adéquation entre notre conception de la formation, des programmes et du processus d'apprentissage.

## Une conception adéquate de l'enseignement

Dans un article paru dans la revue *Prospectives*, Michel Saint-Onge et moi-même abordons justement cette question de la conception de l'enseignement. Nous partons de la constatation suivante : « Nos interventions pédagogiques, à l'image de l'évolution de la pédagogie des vingt dernières années, ont été marquées par la pluralité des voies d'exploration. Cette pluralité reproduit la diversité des courants de la psychologie contemporaine : behavioriste, humaniste développementale, cognitiviste »<sup>4</sup>. Nous ajoutons également : « Cet état de fait a largement contribué à multiplier les approches et les expérimentations pédagogiques ; cependant il a du même

coup contribué à l'éclatement de la conception que les enseignants se font de leur profession »<sup>5</sup>. Et au nombre des problèmes qu'a pu engendrer une telle situation, notons le sentiment d'impuissance face aux difficultés d'apprentissage des élèves, l'insatisfaction vis-à-vis des stratégies pédagogiques utilisées et l'absence de vision d'ensemble des composantes d'un programme d'études.

À partir de ce que nous disions précédemment de l'apprentissage, nous voyons peut-être mieux maintenant le besoin de nous donner une conception de l'enseignement qui met davantage l'accent sur une connaissance appropriée du processus d'apprentissage. Mais, par la même occasion, nous prenons conscience du besoin tout aussi important de mettre l'attention sur les rôles, les fonctions et les activités spécifiques à la profession d'enseignant. En somme, il s'agit de nous donner une conception de l'enseignement où est mieux délimité le territoire particulier de l'exercice de cette profession et, surtout, de faire porter nos efforts du côté des stratégies et des pratiques pédagogiques de nature à assurer la réalisation des apprentissages et l'édification progressive de la formation.

Toujours dans le même article, nous proposons la définition suivante de l'enseignement : « Un système de tâches visant la mise en relation d'un élève, d'un contenu et d'un enseignant dans le but de susciter le développement de l'intelligence de l'élève dans un domaine donné de la culture humaine »<sup>6</sup>. Bien que nous puissions discuter et contester cette définition, il me semble qu'elle permet précisément de mieux circonscrire la nature même de l'acte pédagogique. Elle tente de faire ressortir les caractéristiques essentielles de cette profession qu'est l'enseignement.

De toute manière, le fait d'opter pour une conception relativement précise de l'enseignement fait mieux voir en quoi une telle approche a de meilleures chances de supporter positivement l'entreprise de formation fondamentale qui nous occupe plutôt qu'une multitude de conceptions divergentes à la fois neutralisantes et démobilisatrices pour les enseignants.

## Une approche renouvelée de la gestion des programmes

Le fait d'appuyer la formation fondamentale sur un ensemble d'actions conjuguées touchant les programmes d'études, l'apprentissage et l'enseignement met en évidence la nécessité de revoir la gestion des programmes. Je parle de dessein de gestion des programmes puisque nous devons nous débarrasser, une fois pour toutes, de la connotation péjorative que revêt encore cette expression. Qu'on le veuille ou pas, les programmes d'études sont la principale chose à gérer dans les cégeps.

Il n'est pas possible de traiter ici, à sa juste valeur, la question de la gestion des programmes. Mais, en regard de tout ce que nous avons dit précédemment, nous constatons le travail immense à accomplir pour que la gestion des programmes d'études favorise au maximum la formation fondamentale des étudiants qui fréquentent les collèges du Québec.

À ce chapitre, je me permets simplement de signaler l'urgence de procéder à un nouveau partage des pouvoirs et des responsabilités de manière à assurer une large autonomie aux établissements dans la gestion des programmes d'études. Cette prémisse est indispensable à la prise en charge, par les collèges, de leur développement institutionnel.

Je signale aussi le besoin de décloisonner les disciplines, les cours et les départements d'enseignement pour réaliser la nécessaire coordination de l'action pédagogique, le besoin, en somme, d'instaurer une gestion inspirée d'une approche-programme qui prend en considération l'ensemble des éléments constitutifs d'un programme d'études, du système qu'il constitue et du rôle primordial de cette structure de base de l'enseignement collégial.

Il nous faut passer par une conception organique de l'activité éducative, de l'apprentissage, de l'enseignement, de la formation fondamentale, pour rejoindre ce que le Conseil supérieur de l'éducation, dans son rapport 1986-1987, nomme « la gestion de la chose éducative ».

## Conclusion

Je termine cet exposé en faisant quelques mises en garde et en indiquant quelques pistes de recherche à privilégier dans le dossier de la formation fondamentale.

Au sujet des mises en garde, je veux souligner le danger qui nous guette de faire de la formation fondamentale un slogan, une expression passe-partout qu'on utilise à toutes les sauces, qu'on placarde un peu partout à la manière d'auto-collants et dont on saupoudre tous les textes, officiels ou autres, dans le réseau et les cégeps. Une telle façon de faire risque de conférer à la formation fondamentale un caractère un peu mythique, sûrement théorique et de peu de résonance dans le réel. Cela risque aussi d'avoir pour effet de cultiver le caractère abstrait qu'on peut facilement attribuer à ce genre de concept, d'entretenir des ambiguïtés sur sa véritable signification ou, pire encore, de reporter à plus tard les actions à entreprendre pour faire de la formation fondamentale.

Nous devons aussi résister à la tentation de croire qu'il n'y a que ce qui se fait dans les collèges qui peut assurer une formation fondamentale de niveau collégial. Il va de soi qu'il s'agit de la responsabilité première de ces établissements, mais nous devons aussi tenir compte d'autres réseaux de communication et de formation plus ou moins formels qui sont à l'œuvre dans une culture de masse portée par la science et la technologie.

Enfin, nous devons demeurer vigilants et critiques devant l'engouement pour un nouvel encyclopédisme parfois réductionniste et réactionnaire, bien qu'attirant, qui pourrait rétrécir indûment le champ de la formation fondamentale.

Quant aux recherches à entreprendre ou à poursuivre, il me paraît indiqué, dans un premier temps, de rendre plus explicites des notions comme celles d'esprit de synthèse, d'autonomie et de jugement critique auxquelles nous référons fréquemment lorsque nous établissons la liste des habiletés dites fondamentales. Partageons-nous une conception relativement commune de ces concepts ? J'en doute !

De la même manière, je crois que nous devons nous acharner à comprendre ce qui se passe ou se cache dans le processus d'apprentissage. Nous devons clarifier nos conceptions de l'enseignement pour faire en sorte que la profession s'appuie de plus en plus sur une véritable psychopédagogie.

Enfin, il faudrait ouvrir un chantier de recherche dans le champ de « la gestion de la chose éducative ».

Au fond, lorsque nous regardons plus froidement la question de la formation fondamentale, nous pouvons dire qu'elle est le résultat d'une action efficace au chapitre des programmes d'études, de l'enseignement et de l'apprentissage et de la gestion. La formation fondamentale, c'est la maîtrise des connaissances, des habiletés, des aptitudes et des habitudes que nous avons choisies comme composantes de cette même formation. La formation fondamentale sera ce que nous déciderons qu'elle doit être en fonction des moyens que nous prendrons pour qu'elle se réalise. ■

## RÉFÉRENCES

1. Direction générale de l'enseignement collégial. *Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, Gouvernement du Québec, 1984, p. 7.
2. LALIBERTÉ, Jacques, « La formation fondamentale et la dynamique éducative d'un collège », dans *Pédagogie collégiale*, vol. 1, n° 2, janvier 1988, p. 28 à 37.
3. Fédération des cégeps, Commission des affaires pédagogiques, *Cadre de référence pour les concepts de programme, approche-programme, gestion des programmes*, Fédération des cégeps, août 1988, p. 6.
4. MORIN, Bernard et Michel SAINT-ONGE, « Qu'est-ce que l'enseignement ? », dans *Prospectives*, vol. 23, n° 1, février 1987, p. 38 à 46.
5. *Ibid.*
6. *Ibid.*