

La formation fondamentale : pour passer de l'inspiration à l'action

Cécile D'Amour

Professeure de mathématiques et
conseillère à l'aide à l'apprentissage
Cégep Ahuntsic

À l'heure actuelle, les rapports, articles ou conférences qui, dans le contexte de l'enseignement collégial, traitent d'aide à l'apprentissage, d'approche-programme ou de développement d'une compétence professionnelle, nous amènent dans tous les cas sur le terrain de la formation fondamentale. Ainsi, le Conseil supérieur de l'éducation, dans son avis : *La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur*¹, retient la formation fondamentale comme cadre de référence ; il signale cinq caractéristiques d'une telle formation et identifie des tâches pédagogiques qu'elle requiert. Dans la lutte aux échecs et aux abandons, le Conseil des collèges propose, comme première grande orientation, l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la formation en précisant qu'il faut, dès le départ, mettre résolument le cap sur la formation fondamentale² ; ce point de vue rejoint d'ailleurs celui de nombreux autres intervenants ou observateurs de la situation³. Par ailleurs, les liens entre l'acquisition d'une compétence professionnelle et les objectifs de formation fondamentale sont souvent mis en évidence⁴ et, généralement, l'approche-programme est présentée comme étant en étroite relation avec la formation fondamentale, en toute cohérence avec le Règlement sur le régime pédagogique du collégial qui fait de la formation fondamentale le principe intégrateur des composantes des programmes d'études.

La formation fondamentale, qu'elle soit présentée comme grille d'analyse, cadre de référence conceptuel ou finalité, est donc présente dans tous les grands courants de réflexion concernant l'enseignement collégial.

Formation fondamentale et approche-programme

Cette utopie directrice qui, depuis quelques années, inspire la réflexion en éducation doit maintenant déboucher sur l'action. Non pas que la formation fondamentale soit un thème de réflexion épuisé, au contraire, mais je crois qu'il faut l'explorer à présent en lien avec l'action, en particulier dans le contexte de la vogue grandissante que connaît l'approche-programme. Cette vogue semble d'ailleurs parfois plus grande que celle de la formation fondamentale, bien que l'approche-programme soit portée par cette dernière vague ! Est-ce parce que l'approche-programme présente un caractère plus concret, plus proche de l'action ; serions-nous, comme nous le déplorons à propos de nos élèves, rébarbatifs à des expressions qui sont marquées par un fort coefficient d'abstraction ou dont le sens n'est pas évident à première vue ? Quoi qu'il en soit, formation fondamentale et approche-programme sont indissociablement liées : parler d'approche-programme ou de coordination des interventions sans préciser le fil conducteur d'intégration de l'enseignement n'a pas beaucoup de sens ; viser une formation de type fondamental sans mettre en action des moyens de concertation, c'est se diriger, au pire vers l'échec, au mieux vers un succès fort mitigé et, dans tous les cas, vers la déception. Surtout si, comme Louis D'Hainaut, on pense qu'une formation fondamentale « ne peut pas se limiter à des savoirs mais doit aussi et peut-être surtout être constituée de ce qui rend les savoirs opératoires, c'est-à-dire de ce qui rend la personne formée capable d'utiliser ses connaissances pour mieux comprendre, pour concevoir, pour agir, pour créer⁵. »

En principe, tous les élèves qui fréquentent les collèges ont droit à une formation d'égale qualité et pourtant, les démarches de type approche-programme ne rejoignent, dans les classes, à travers

la formation, qu'une faible proportion des élèves. En effet, l'approche-programme est loin d'être chose courante dans tous les programmes... et dans tous les collèges. À mon avis, l'approche-programme ne devrait pas se réduire à quelques projets qu'on affiche fièrement comme des médailles d'anciens combattants décorés, ou comme les quelques présences féminines qu'on retrouve à des postes de première ligne dans des bastions manifestement masculins. C'est une approche qu'on doit généraliser, tant pour des raisons d'équité entre les élèves que de cohérence des actions du système avec ses intentions déclarées. Mais comment y arriver ?

Formation fondamentale et approche-programme sont indissociablement liées

Deux conditions m'apparaissent nécessaires à une généralisation de l'approche-programme ; ce ne sont sûrement pas les seules et elles ne suffisent pas à garantir le succès de l'entreprise, mais elles constitueraient un début prometteur. Il faudrait, **d'une part**, clarifier la contribution potentielle de chacune des catégories de cours (obligatoires, complémentaires, de concentration ou de spécialisation et « de service ») à une formation de type fondamental ainsi que l'articulation entre ces diverses contributions et, **d'autre part**, identifier comment procéder concrètement pour que les différentes catégories de cours remplissent bien leur rôle, les modalités retenues devant être suffisamment

prometteuses pour stimuler la motivation, suffisamment souples et légères pour être à la fois acceptables et généralisables.

Bref, il s'agit de répondre à deux questions élémentaires mais dont les réponses ne sont pas pour autant évidentes : « Qui fait quoi ? » et « Comment va-t-on s'y prendre pour atteindre le but... sans s'embourber ni s'épuiser ? » Sans pour autant nier l'importance de la seconde question, je me limiterai à la première. Dans cet article, je présente un cadre de référence qui permet de préciser la contribution de chaque catégorie de cours à la formation fondamentale. Dans un second article, qui paraîtra en mai, je m'attarderai à montrer ce que pourrait être cette contribution et à mettre en évidence les liens entre les différentes catégories de cours.

QUELQUES ÉLÉMENTS DU CONTEXTE

Avant d'aborder le cœur du sujet, il m'apparaît utile de considérer brièvement quelques éléments du contexte.

Une définition claire qu'il faut pourtant préciser

Rappelons d'abord que la formation fondamentale, telle qu'on la définit dans l'*Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, comporte deux volets qui sont, linéarité de l'écriture oblige, présentés l'un à la suite de l'autre : le volet « extension » qui concerne le développement intégral de la personne dans toutes ses dimensions et le volet « profondeur » qui recouvre l'acquisition des assises, concepts et principes de base du programme. La juxtaposition fait penser à deux volets d'égale importance. Est-ce le cas ? Comment doit-on interpréter le « d'abord » qui est attribué au volet extension et le « surtout » dont on dit qu'il caractérise le volet profondeur ?

Certains ont reproché à cette définition son imprécision, d'autres ont souligné son caractère ouvert et mobilisateur. Je suis plutôt d'accord avec l'opinion de Louis D'Hainaut quant à la clarté de cette définition pour ce qui concerne la nature et les attributs de la formation

Avant de passer à l'action, il faudrait préciser certains aspects de la formation fondamentale ; ces précisions nous obligeront à faire des choix et ceux-ci ne porteront pas uniquement sur des contenus d'enseignement

fondamentale et quant à la nécessité d'identifier « des contenus d'enseignement conformes à son esprit et cohérents avec les attributs qui y sont explicités ». J'ajouterai cependant qu'avant de passer à l'action, il faudrait préciser certains aspects, que ces précisions nous obligeront à faire des choix et que ceux-ci ne porteront pas uniquement sur des contenus d'enseignement. Les questions suivantes me semblent correspondre aux principaux aspects à préciser.

On parle de développement intégral de la personne dans toutes ses dimensions.

◆ *Sur quelles dimensions choisissons-nous d'intervenir ?*

Les dimensions retenues par diverses instances ne sont pas toujours les mêmes ; on mentionne un certain nombre de dimensions parmi les suivantes : intellectuelle, affective, sociale, physique, culturelle, morale, socio-affective, psycho-motrice, etc. Dans le choix des dimensions à retenir, interviennent nos positions sur des questions fondamentales : quel est le rôle de l'école en général et celui des collèges en particulier ? quelles sont les caractéristiques de la personne ayant bénéficié d'une formation de type fondamental, à quoi la reconnaît-on ?

Se pose ensuite la question suivante :

◆ *Dans chacune des dimensions retenues, quels éléments sont fondamentaux ?*

D'autre part, on parle d'acquisition des assises, des concepts et des principes de base des *disciplines* et des *savoir-faire* qui figurent au programme de l'élève.

◆ *Quelles sont ces assises, ces principes de base, ces concepts qui sont fondamentaux ? Comment allons-nous procéder pour les identifier ?*

Ici intervient la conception qu'on se fait de chacune des disciplines et de ce pourquoi elle figure à un programme donné.

Nous connaissons les disciplines qui figurent à un programme, mais la réponse à la question suivante est moins évidente.

◆ *Quels sont les savoir-faire qui figurent à un programme ?*

Par ailleurs un autre aspect doit être précisé.

◆ *Qu'entend-on par « acquérir les assises, concepts et principes de base » ? Cette question nous renvoie à notre conception de la compétence souhaitable et des types d'apprentissage que cette compétence exige.*

Et les réponses à toutes ces questions ne présentent pas qu'un intérêt théorique, elles nous obligent aussi à examiner les pratiques pédagogiques pour évaluer leur cohérence avec les réponses données.

Des caractéristiques structurelles et des conditions organisationnelles à prendre en considération

Officiellement, les programmes collégiaux sont constitués de trois catégories de cours mais, dans la vie quotidienne, les cours de spécialisation comportent deux sous-catégories : les cours dispensés par le département responsable du programme et ceux qui sont dispensés par d'autres départements, (les cours dits « de service »). Pour les programmes du secteur général, cette distinction est moins évidente.

Que l'on considère trois ou quatre catégories de cours, cette structure des programmes est un élément crucial du contexte.

Des programmes

En effet, la responsabilité de la formation étant partagée entre diverses composantes, en l'absence de mesures systématiques de concertation et de collaboration, ce partage se traduira bien souvent, dans les actes, par de la compartimentation.

Par ailleurs, les implications de l'approche-programme sont différentes pour le personnel enseignant selon deux variables :

- appartient-on ou non à un département qui a la responsabilité d'un programme ?
- à quelle catégorie appartiennent les cours que l'on dispense ?

Et il faut envisager ces deux variables séparément. Ainsi, par exemple, un professeur du département d'informatique peut donner un cours de spécialisation dans le programme dont son département a la responsabilité tout autant qu'un cours de service ou même un cours complémentaire à des élèves de différents programmes. Si l'on veut que le personnel enseignant s'engage dans des démarches d'approche-programme, il faut prendre en considération les implications de la structure des programmes, telles qu'elles se présentent pour les enseignantes et les enseignants qui se retrouvent dans les diverses situations possibles.

Outre ces caractéristiques structurelles, il y a des conditions organisationnelles qui ont un impact considérable sur la façon de procéder et qui sont particulièrement cruciales si l'on cherche à dégager des pistes d'intervention valables pour l'ensemble des collèges : l'une des conditions les plus marquantes est le procédé de formation des groupes-classes, procédé qui diffère d'un collège à l'autre, tant pour des raisons idéologiques (on préfère les groupes homogènes aux groupes hétérogènes ou vice versa) que pour des raisons pratiques, liées bien souvent à la taille des collèges.

Pas de doute, l'intégration des cours et la coordination de l'enseignement devraient se faire différemment selon que

l'on a affaire à des groupes homogènes ou à des groupes hétérogènes ; à des groupes stables pour un ou pour quelques cours d'un programme ; à des groupes stables pour le premier trimestre ou pour tous les trimestres d'un programme ; à des groupes stables pour une durée d'un trimestre ou d'une année ; etc. Quels choix faire ? Comment tirer le meilleur parti de telles situations ? Là encore, le minimum, c'est de ne pas perdre de vue les impacts de ces conditions organisationnelles. Idéalement, il faudrait identifier des démarches d'approche-programme qui n'exigent pas la formation de groupes-classes stables pour de très nombreux cours puisque, si une telle exigence peut être remplie pour un ou quelques programmes, il est difficile de la satisfaire pour l'ensemble des programmes d'un collège, les pressions organisationnelles et les exigences financières devenant trop importantes.

COMMENT CARACTÉRISER LA CONTRIBUTION DE CHACUNE DES CATÉGORIES DE COURS À LA FORMATION FONDAMENTALE

Avant de passer à la clarification du rôle de chaque catégorie de cours, donnons-nous un modèle, précisons les dimensions qui nous serviront à caractériser chacune des contributions ; ainsi nous serons mieux en mesure de saisir les recoupements et les complémentarités qui existent entre les contributions des diverses catégories de cours.

Un modèle

Ce modèle reprend les deux volets de la formation fondamentale et précise, pour chacun de ceux-ci, deux pôles principaux d'intervention ; pour le volet extension qui concerne le développement intégral de la personne, un pôle cognitif et métacognitif ainsi qu'un pôle socio-affectif⁷ ; pour le volet profondeur qui couvre l'acquisition des assises, concepts et principes de base, un pôle concentration/spécialisation ainsi qu'un pôle discipline.

		EXEMPLES
Développement intégral de la personne volet extension	pôle cognitif et métacognitif	Synthétiser, déduire, démontrer... Identifier les stratégies auxquelles on a eu recours pour résoudre un problème ; ajuster sa démarche en cours de route.
	pôle socio-affectif	Solliciter de l'assistance au besoin, en cours d'apprentissage. Commenter et critiquer le travail d'un pair.
Acquisition des assises, concepts et principes de base volet profondeur	pôle concentration/spécialisation	Comprendre le fonctionnement et l'utilité statistique de certains tests d'hypothèse. Saisir la portée et les limites de l'utilisation de tels tests en criminologie.
	pôle discipline	Faire la distinction entre le concept de preuve en mathématiques et le concept de preuve en Droit.

Dans le volet extension, le *pôle cognitif* et *métacognitif* regroupe les interventions visant les démarches à forte composante cognitive, la maîtrise d'habiletés intellectuelles générales utilisables dans des contextes variés, dans divers champs du savoir ou de l'action (communiquer, expliquer, démontrer, prévoir, déduire, synthétiser, juger, résoudre des problèmes...) ainsi que celles qui stimulent la conscience et la maîtrise qu'une personne a de sa démarche d'apprentissage. Le regroupement sous un seul pôle de la dimension cognitive et de la dimension métacognitive ne signifie pas qu'un apprentissage cognitif comporte automatiquement une facette métacognitive et que se préoccuper de la démarche cognitive nous dispenserait de porter attention à la démarche métacognitive ; il signifie plutôt l'intérêt qu'il y a à doubler le premier type d'apprentissage du deuxième et l'impossibilité d'intervenir sur la deuxième dimension indépendamment de la première.

Autour du *pôle socio-affectif*, comme son nom l'indique, on retrouve les interventions touchant les démarches socio-affectives (s'engager, communiquer dans le domaine socio-affectif, résoudre des conflits de valeurs...) fondées sur le développement d'attitudes fondamentales (confiance en soi, ouverture à d'autres valeurs et à d'autres cultures, conscience et sens des responsabilités dans le domaine social).

Dans le volet profondeur, les cours sont appelés à répondre à des besoins particuliers à tel ou tel programme. Par exemple, les élèves des techniques administratives doivent acquérir les notions qui fondent le calcul des intérêts composés ; par contre, pour le programme de techniques des matières plastiques, ces notions sont sans grande utilité alors que les fondements statistiques du contrôle de la qualité sont éminemment pertinents. Ce rôle des cours dans un programme correspond à ce que j'appelle le *pôle concentration/spécialisation*.

Par ailleurs, tout cours appartient à une discipline. Par delà la contrainte structurelle, il s'agit là d'une grande richesse : c'est l'occasion de présenter aux élèves un des modes d'expression de la

recherche et du savoir, un des regards que l'être humain porte sur le monde, un des axes de sa réflexion. Au plan didactique, le fait d'enseigner des concepts à l'intérieur de cours de la discipline qui a constitué ces savoirs peut entraîner des effets tant positifs que négatifs : respecter la logique propre à la discipline, tout en tenant compte de la perspective programme, aide les élèves à structurer leurs connaissances et évite l'approche par trop utilitaire de l'acquisition purement mécanique d'outils ; d'autre part, centrer l'enseignement trop exclusivement sur la discipline, au détriment du programme, déroutent les élèves qui ne peuvent, uniquement par leurs propres moyens, transférer, où et quand il le faudrait, les apprentissages fondamentaux qui ont été réalisés. Au-delà des besoins particuliers d'un programme, l'acquisition des fondements à travers les cours de diverses disciplines sert donc aussi des objectifs d'ouverture à des champs divers du savoir, d'introduction à des points de vue et à des méthodologies différentes, de mise en contexte. Ce sont ces aspects de la contribution d'un cours que je propose de regrouper sous le *pôle discipline*.

Généralités et particularités

Les facettes les plus générales de la formation sont couvertes par le volet extension. En effet, les démarches intellectuelles et socio-affectives fondamentales sont justement celles dont l'exercice est requis par la vie intellectuelle, culturelle, sociale et personnelle d'un individu, quel que soit son programme d'études, quel que soit son éventuel champ d'activité professionnelle. Toutefois, pour les élèves d'un programme donné, l'importance d'un aspect ou d'un autre pourra être accentuée ou réduite, selon son importance plus ou moins grande dans la pratique professionnelle. Ainsi, la capacité à établir un diagnostic peut être jugée aussi importante pour une technicienne de mécanique du bâtiment que pour un infirmier, même si celle-ci devra repérer une défectuosité d'un système de climatisation alors que ce dernier devra évaluer le degré de satisfaction des besoins fondamentaux d'un patient ; par contre, il sera vraisemblablement plus important pour l'infirmier

que pour la technicienne en bâtiments de savoir manifester de l'empathie envers son client.

Le volet extension présente un caractère de généralité marqué à un autre niveau : aucun des apprentissages qui en relèvent n'est l'apanage d'une discipline en particulier. La plupart des disciplines peuvent jouer un rôle dans ces apprentissages même si ce rôle diffère, tant dans sa forme que dans son importance, d'une discipline à une autre.

Le partage des rôles entre les diverses catégories de cours : monopoles complémentaires, juxtapositions tentaculaires ou dynamique interactive ?

Si, dans une centaine d'années, un historien des sciences de l'éducation retrouvait, sans autres éléments de contexte, un document décrivant la structure des programmes collégiaux et présentant la définition que nous utilisons de la formation fondamentale, peut-être comprendrait-il que les cours de spécialisation ou de concentration se chargeaient du volet profondeur et les cours obligatoires et les cours complémentaires du volet extension. Cet historien, tout comme de nombreux observateurs ou intervenants de l'enseignement collégial aura alors été piégé par la linéarité du langage, par la juxtaposition des deux volets de la définition, situation qui aurait été évitée si le commentaire du Règlement sur le régime pédagogique du collégial avait précisé que les interventions pédagogiques doivent poursuivre *à la fois et en interaction* les objectifs recouverts par les deux volets.

À première vue, la répartition des rôles imaginée par notre historien est en effet plausible et elle peut même sembler la plus intéressante parce que la plus simple ; mais elle n'est pas la seule possible. D'après ce que j'ai pu observer dans différents collèges, lors de nombreuses rencontres portant sur la formation fondamentale ou l'approche-programme, trois grandes conceptions ont cours quant au partage des rôles face à la formation fondamentale.

La conception que se ferait notre historien de la fin du *XXI^e* siècle, c'est ce que j'appelle les *monopoles complémentaires* ; c'est

la complémentarité comprise au sens mathématique de la complémentarité des ensembles : il n'y a pas de recouvrement entre les ensembles mais, collectivement, ceux-ci recouvrent totalement l'univers de référence. Chaque catégorie de cours a un rôle bien défini, associé à un volet ou (au sens exclusif) à un autre ; tous les volets de la formation fondamentale sont couverts mais par des *catégories de cours* différentes qui interviennent de façon compartimentée ; s'il y a des intersections entre les diverses interventions, elles sont accidentelles plutôt que planifiées. Schématiquement on pourrait représenter cette situation par un tableau à double entrée avec alternance des cases OUI/NON, comme les cases de couleurs alternées d'un damier.

On peut aussi procéder d'une autre façon. On identifie quels objectifs de programme on compte poursuivre dans un trimestre donné et quels *cours* contribueront à la poursuite de ces objectifs : le cours de mathématiques va s'attaquer aux deux objectifs que voici, le cours de français aux trois autres que voilà, et le cours de comptabilité... Ici aussi on pratique l'exclusivité mais, cette fois, les unités considérées sont plus petites (les cours plutôt que les catégories de cours) et les objectifs d'un même cours peuvent appartenir à chacun des deux volets de la formation fondamentale. Schématiquement, au lieu du tableau à double entrée « à couleurs alternées », on aurait des pièces de cassette dont les pieds et les bras se moulent les uns aux autres et peuvent rejoindre les deux volets de la formation fondamentale. C'est ce que j'appellerais les *juxtapositions tentaculaires*.

Ces conceptions traduisent, toutes deux, une honorable volonté d'équilibre entre les contributions des diverses catégories de cours à la formation fondamentale. À mon avis, *pour respecter l'esprit de la formation fondamentale, on devrait toutefois aller plus loin*.

On devrait, **de plus**, établir des ponts entre les cours d'un même trimestre et entre les disciplines du programme pour favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages. Dans cette optique, l'exclusivité est un handicap. Il faut cette fois

*On devrait établir
des ponts
entre les cours d'un
même trimestre et
entre les disciplines
du programme
pour favoriser
l'intégration et
le transfert
des apprentissages*

jouer avec les volets – et selon le modèle proposé, en prenant en considération les deux pôles de chacun des volets – de la formation fondamentale dans une *dynamique interactive*. C'est là la troisième façon de concevoir le partage des rôles en matière de formation fondamentale. Cette conception est la plus prometteuse pour qui considère que l'intégration et le transfert des apprentissages sont des facettes essentielles de la formation fondamentale⁸.

Cette répartition des rôles peut être représentée dans un tableau à double entrée dans lequel nous doserons l'apport de chaque catégorie de cours à chacune des quatre composantes du modèle proposé.

Et c'est de cette façon que la formation fondamentale peut le mieux remplir sa fonction de principe intégrateur des composantes des programmes : en jetant des ponts entre les cours et les disciplines ; en mettant en lumière les relations qui existent entre ceux-ci ; en identifiant les utilisations qu'on peut faire, dans un domaine, de connaissances ou d'habiletés acquises dans d'autres domaines ; en montrant le caractère général et la vocation transdisciplinaire de certains concepts, critères, algorithmes, méthodes, relations instrumentales, structures, stratégies et tactiques⁹ ; en permettant aux élèves de saisir comment différents cours contribuent à l'atteinte d'objectifs communs ; en montrant l'intérêt de la mise en perspective historique pour toutes les disciplines, etc.

Comme le disait si bien Louis D'Hainaut : « C'est là par excellence que peuvent jouer le décloisonnement et la coordination dont on a tant parlé et dont on s'est si peu soucié¹⁰ ».

Un dernier commentaire avant de terminer. En demandant à toutes les catégories de cours de contribuer à l'atteinte des objectifs du volet extension, les deux dernières conceptions présentées obligent à repenser les contenus des cours, en particulier des cours dont on concevait auparavant la contribution comme étant essentiellement de l'ordre de l'acquisition de savoirs. En effet, il faut consentir à « tasser » des contenus pour dégager du temps permettant de poursuivre des objectifs d'un autre ordre. Et il s'agit là de quelque chose de très délicat. On a beau être convaincu du bien-fondé de cette remise en question, deux facteurs entravent notre bonne volonté : d'une part, notre attachement, comme spécialistes d'une discipline, aux contenus que nous enseignons depuis de nombreuses années et la conviction de l'importance de ceux-ci dans la formation ; d'autre part, la difficulté de faire consensus sur les contenus à retenir ou à élaguer, difficulté d'autant plus grande qu'il n'y a pas de procédure reconnue d'identification des fondements à laquelle on pourrait avoir recours. À ce sujet, les propos de Leona Truchan du collège Alverno sont fort intéressants : « Selon nos conceptions pédagogiques, il faut se dire au départ qu'il est impossible d'enseigner toute la matière. Que cela n'a pas non plus d'importance, parce que ce qui compte, c'est d'identifier les concepts que l'on veut vraiment enseigner et de les retenir comme objets de son enseignement. [...] J'ai identifié six concepts que je veux voir maîtriser par mes élèves et je me limite à cela dans mon enseignement. [...] Nous ne nous sentons pas obligés de couvrir toute la matière, parce que nous permettons à nos étudiantes d'acquérir la capacité de trouver l'information et de l'utiliser ensuite¹¹. »

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Conseil supérieur de l'Éducation, *La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur*, Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, 1990.

2. Conseil des collèges, *La réussite, les échecs et les abandons au collégial, L'état et les besoins de l'enseignement collégial. Rapport 1987-1988*, Gouvernement du Québec, juin 1988.
3. Voir entre autres : BLOUIN, Yves, « L'aide à l'apprentissage, la réussite et la qualité de la formation : propositions pour les années 90 » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 2, n° 4, p. 31 ; DE KETELE, Jean-Marie, « Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur : les facteurs de réussite », dans *Vie pédagogique*, avril 1990, p. 5 (dans les facteurs cognitifs, voir ce qu'il appelle les capacités cognitives de base). Bien que De Ketele n'utilise pas l'expression « formation fondamentale », l'orientation générale est la même.
4. Voir entre autres : SYLVESTRE, Michel, « Les rapports éducation-travail dans le monde d'aujourd'hui : des ajustements requis par les transformations en cours » dans *Pédagogie collégiale*, Vol. 4, n° 1, p. 34 ; LALIBERTÉ, Jacques, « Pourquoi faut-il se préoccuper de la formation fondamentale dans l'enseignement professionnel ? » dans *Thésaurus en bureautique*, collège de Bois-de-Boulogne, octobre 1989, p. 5-14.
5. D'HAINAUT, Louis, « Comment définir un curriculum axé sur la formation fondamentale » dans *Pédagogie collégiale*, Vol. 3, n° 3, p. 33.
6. *Idem*.
7. Cette distinction ne recouvre pas la distinction habiletés/attitudes ; dans le pôle cognitif et métacognitif comme dans le pôle socio-affectif, on retrouve tant des habiletés que des attitudes. Le découpage que je propose ici s'inspire en partie de Louis D'Hainaut. Voir la note 5.
8. Cette conception rejoint, entre autres, celle de Louis D'Hainaut (texte déjà cité), de Jacques Laliberté (texte déjà cité) et de Leona Truchan du collège Alverno : « Le programme éducatif du collège Alverno » dans *D'une liste de cours... à des programmes d'études au collégial*, Actes du 9^e colloque annuel de l'AQPC, 1990.
9. D'HAINAUT, *Ibidem*, p. 30 (tableau)
10. *Idem*.
11. Leona Truchan est professeure de biologie. Pour relativiser l'importance des contenus, voir aussi PRAWAT (cité dans « Comment faciliter le transfert des apprentissages » par Jacques Laliberté dans *Pédagogie collégiale*, Vol. 3, n° 3, p. 30-32) et DE KETELE (article déjà cité, p. 5 : « La réussite dans l'enseignement supérieur n'est pas liée aux notions vues dans l'enseignement, mais aux capacités exercées sur ces notions. »)