

UNE APPROCHE DÉPARTEMENTALE CENTRÉE SUR L'ÉLÈVE ET SA FORMATION FONDAMENTALE : AGENT POSSIBLE D'INTÉGRATION DE LA FORMATION AU COLLÉGIAL

par LOUIS GAUDREAU

professeur
Cégep de Saint-Félicien

Depuis plusieurs années, le Cégep de Saint-Félicien se préoccupe de développer un modèle d'enseignement axé sur la formation intégrale de l'individu. Cette préoccupation a influencé et influence encore grandement la structure organisationnelle des Services éducatifs de l'institution. Le regroupement des professeurs en département par programme d'étude et non par discipline est l'exemple le plus frappant de cette influence. Nous considérons que cette structure d'enseignement permet d'offrir certains avantages majeurs à nos élèves qui auront à résoudre les problèmes complexes engendrés par notre société. Par exemple : elle leur offre des formes et des situations d'apprentissage susceptibles de les intégrer davantage à leur milieu de vie et, partant, plus conformes à leurs besoins et à leurs aspirations.

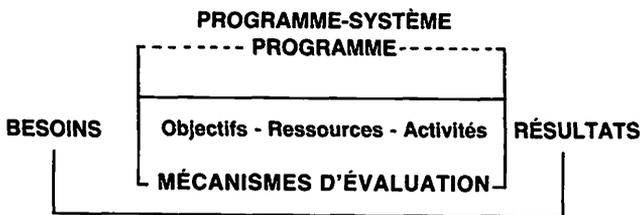
L'idée centrale qui crée une ligne directrice dans l'évolution du travail départemental au Cégep de Saint-Félicien est que les étudiants en sciences, sciences humaines, sciences administratives, techniques administratives, techniques du milieu naturel et techniques infirmières cheminent à travers un processus de formation intégré et cohérent qui peut leur permettre idéalement de comprendre les principes sous-jacents à leur concentration ou technique ; c'est la notion de regroupement par programme, de département par programme.

Le processus qui a permis aux Services éducatifs de transformer et d'adapter les départements à cette idée est né de la mise en présence d'un ensemble de conditions favorables à l'éclosion de tels départements. En 1974, le *Rapport Nadeau* prônait le financement par programme et l'organisation des professeurs autour des programmes, en département. Il faut bien reconnaître qu'ici, au Cégep de Saint-Félicien, le *Rapport Nadeau* a trouvé un terrain d'application favorable : la structure départementale actuelle en est le signe le plus évident. Certains facteurs ont joué alors ; le cégep était nouveau (1971) et plus facile à organiser en fonction d'un nouveau modèle sans risque de remettre en question des traditions fortement implantées. De plus, le fait qu'il y avait peu de professeurs a eu son importance. Il fallait effectivement organiser les départements en tenant compte qu'il y avait peu de professeurs, parfois même un par discipline. Ce regroupement des professeurs, en fonction de la concentration ou de la spécialisation, pouvait assurer une meilleure coordination des efforts dans le suivi des étudiants au niveau de son programme.

Le Cégep de Saint-Félicien définit le programme de formation de l'étudiant :

- a) comme une réponse aux *besoins* personnels de formation, aux exigences du marché du travail : (secteur professionnel), aux exigences de la formation universitaire (secteur général) ;

- b) comme un ensemble d'activités agencées dans un processus de formation d'une durée de deux ans (secteur général) ou de trois ans (secteur professionnel) ;
- c) comme un encadrement du cheminement de l'étudiant (pendant deux ou trois ans) par un regroupement de ressources humaines, matérielles et financières dans la poursuite des mêmes objectifs de formation. Cette définition du programme de formation de l'étudiant au Cégep de Saint-Félicien respecte les éléments de la notion de programme-système telle que retrouvée dans le rapport « *Le Collège* ».



1. Les grandes orientations du cégep sur le plan pédagogique

« Depuis son apparition dans le réseau d'enseignement collégial, le Cégep de Saint-Félicien s'est nettement orienté vers une concrétisation d'une conception organique de l'enseignement — centrée sur l'étudiant à former. La dimension, la situation, les préoccupations, la philosophie de l'éducation du cégep le permettent et le favorisent ». (Rapport d'étape, Saint-Félicien 1975)

Ces quelques lignes expriment bien la conception que le cégep a de l'enseignement. Qu'est-ce qu'une conception organique de l'enseignement ? Pour la définir clairement il faut la comparer à son antagoniste, c'est-à-dire la conception mécaniste.

La conception mécaniste

« L'image qui représente ce style de formation serait celle du transvasement des connaissances d'un contenant dans un autre contenant, c'est-à-dire de l'esprit du professeur dans l'esprit de l'étudiant. L'enseignant, supérieur en expériences et en connaissances, fait bénéficier l'étudiant de son savoir en déversant dans l'esprit de ce dernier (...). Les objectifs que l'étudiant est censé poursuivre sont fixés de l'extérieur, les travaux qu'il accomplit sont prévus et déterminés par un autre que lui, c'est-à-dire par le professeur ». (Conseil supérieur de l'Éducation, 1971, pp. 35-36.)

La conception organique

« Cette conception de l'activité éducative met l'accent sur le dynamisme et les ressources intérieures de la personne, sur l'initiative et les responsabilités de l'étudiant (...). L'étudiant n'a pas à participer à son éducation : il en est l'agent principal, il en est l'expert. Le maître ne peut que coopérer de l'extérieur à l'activité éducative de l'étudiant ; il ne peut que participer, par une action indirecte et comme médiateur, aux démarches d'apprentissage, à l'engagement, aux décisions et aux choix qui relèvent en propre de la capacité de l'étudiant ». (Conseil supérieur de l'Éducation, 1971, p. 37.)

Dans la même foulée, il nous paraît fort cohérent de pouvoir lire dans les documents du cégep :

- « que le niveau collégial doit être l'étape permettant le déclenchement du processus d'actualisation des potentialités intellectuelles, physiques et sociologiques de l'individu.
- qu'il faut donc promouvoir et favoriser le développement intégral de l'étudiant, soit son univers personnel, socio-culturel et socio-économique.
- et de former un individu, en définitive, c'est lui apprendre à être ». (Rapport d'étape, 1975.)

Par contre, nous sommes conscients que certaines questions sont encore sans réponse. L'une d'elles est la suivante : quelle formation fondamentale devraient recevoir les élèves de niveau collégial ? Le fait de répondre à cette question, permettra :

Au niveau de la vie départementale, d'esquisser un profil de formation fondamentale précisant quelle est et quelle devrait être la contribution des départements à ce même niveau.

Au niveau des professeurs. Chacun pourra inclure dans son plan de cours des objectifs relevant d'une formation dite « fondamentale ». Cette assertion comporte cependant certains préalables. Il faudra que le cégep et les départements décident des éléments de formation fondamentale à poursuivre ; ce sera le profil de la formation fondamentale du Cégep de Saint-Félicien. Ce profil permettra à chaque département, et ensuite à chaque professeur se rattachant à son département, d'accrocher autour de ce profil de formation fondamentale des objectifs y correspondant et d'articuler autour de ces objectifs ceux correspondant à la partie de programme dont il est responsable.

Au niveau des étudiants. L'objectif ultime sera de leur offrir l'opportunité d'accéder à un certain niveau

de formation fondamentale semblable pour tous, quelles que soient la concentration ou la spécialisation.

2. La chronologie des événements

À l'automne 1981, le département de formation générale du Cégep de Saint-Félicien chargeait un de ses professeurs de constituer un dossier sur la formation fondamentale. Le département avait pris en main le leadership de ce dossier en terme de questionnement depuis plusieurs années.

À l'hiver 1982, le département déposait, aux Services éducatifs du cégep, le rapport titré *Identification des variables de la formation fondamentale au Cégep de Saint-Félicien*.

Cette recherche a permis d'élaborer le profil du Cégep de Saint-Félicien ainsi que celui de chacun des départements en ce qui a trait à la formation fondamentale. Ces profils ont été élaborés à la suite d'une *étude systématique des documents* officiels internes du cégep, c'est-à-dire ceux émanant de l'administration pédagogique, ceux émanant des départements et les plans de cours des enseignants (et non à partir d'une enquête auprès du personnel afin de connaître leur vécu et leur désirabilité sur la question).

Une seconde étape, aussi essentielle que la première, consiste à :

- rédiger soixante-quatre énoncés ayant trait à la formation fondamentale selon les règles de l'instrument Fortier-Girard du C.A.D.R.E. ;
- administrer ce questionnaire auprès du personnel du cégep de St-Félicien ;
- en faire l'analyse.

Il s'agissait de dégager, à partir de quelques-uns des grands courants contemporains, ce que devrait être la formation fondamentale : les matières de base d'un curriculum ; le développement des aptitudes fondamentales ; le rôle de la « liberal education » et des humanités ; l'assimilation des concepts de base, des principes ; l'approche par les objectifs et les résultats de la formation ; l'idée et l'avenir du collège et de l'université.

En effet, à l'aide d'un instrument maison (*Instrument d'identification pour un projet institutionnel en formation fondamentale*), nous avons fait une enquête auprès de certains intervenants du Cégep de Saint-Félicien et nous leur avons demandé d'identifier parmi soixante-quatre énoncés :

- ceux jugés les plus désirables ;
- ceux jugés les moins désirables ;
- ceux qui expriment le plus de besoin ;
- ceux qui expriment le moins de besoin.

À partir des points de vue exprimés par les intervenants questionnés, nous avons identifié clairement, en regard de la formation fondamentale, les secteurs forts, les acquis à consolider, les secteurs faibles et les points prioritaires à améliorer au Cégep de Saint-Félicien. De plus, nous avons dégagé les grandes orientations que devra prendre le projet éducatif du Cégep de Saint-Félicien en ce qui a trait à la formation fondamentale.

Cette analyse institutionnelle terminée, le Cégep de Saint-Félicien sera à même de traduire ses orientations en objectifs et de déterminer les moyens les plus opportuns de les atteindre ; ce sera le plan d'action. Plus précisément, nous suivrons le cheminement suivant : nous décrirons d'abord *l'instrument d'analyse* que nous avons utilisé ; ensuite, nous présenterons une description de *l'instrument de mesure* ; nous verrons également quel a été *l'échantillonnage* de l'enquête, de même que qui ont été *ses répondants*. Cet ensemble nous permettra de tracer *les profils de la formation fondamentale retenus* au Cégep de Saint-Félicien par les élèves et les enseignants.

3. L'instrument d'analyse

Le cadre méthodologique que nous utilisons pour cette recherche est celui qu'ont élaboré les spécialistes du C.A.D.R.E. et que nous retrouvons dans la collection *Analyse institutionnelle*. Plus particulièrement, nous utilisons le cahier no 5 de la collection *Analyse institutionnelle*, celui qui s'intitule *Les priorités d'un projet institutionnel : instrument d'identification*. En fonction de ce cadre d'analyse, nous avons élaboré un instrument de mesure que nous titrons : *Instrument d'identification pour un projet institutionnel en formation fondamentale*. Comment pourrions-nous décrire cet instrument ? Quelles sont les informations qui peuvent en résulter ?

DESCRIPTION DE L'INSTRUMENT

L'instrument d'analyse se présente sous la forme d'une liste d'énoncés portant chacun un numéro. Soit, par exemple, l'énoncé suivant : Être capable d'écrire dans un français correct. Pour cet énoncé — et chacun des autres — l'informateur répond à deux questions :

1. *Actuellement*, dans l'établissement, quelle importance accorde-t-on à cet énoncé ? La réponse à cette question, transposée sur une échelle de 1 à

5, fournit un jugement sur l'importance accordée par l'établissement à cet énoncé *actuellement*. C'est la *réalité-importance* de cet énoncé.

2. *Dans le futur*, quelle importance devrait-on accorder à cet énoncé dans l'établissement ? La réponse à cette question, elle aussi transposée sur une échelle de 1 à 5, formule un souhait quant à l'importance que l'établissement devrait accorder à cet énoncé *dans le futur*. C'est la *désirabilité-importance* de cet énoncé.

Nous tenons à faire remarquer au lecteur que l'informateur répond en indiquant dans quelle mesure, selon lui, les intervenants du cégep accordent ou n'accordent pas une importance à cet énoncé. En fait, l'informateur ne nous donne pas l'importance qu'il accorde personnellement à cet énoncé mais plutôt celle que l'institution accorde à cet énoncé selon lui.

LES INFORMATIONS FOURNIES

L'instrument que le CADRE nous offre peut servir l'établissement sur trois plans en ce qui concerne une recherche sur la formation fondamentale au niveau collégial.

A. L'instrument permet de connaître la perception des répondants quant à l'importance accordée actuellement par l'établissement à un certain nombre d'aspects de la formation fondamentale. On pourrait parler dans ce cas de *mesure subjective de performance*.

B. L'instrument permet aux répondants d'exprimer leurs attentes et leurs aspirations quant à l'importance que le cégep devrait accorder à ces mêmes aspects de la formation fondamentale. On pourrait parler alors d'*indice de développement*.

C. L'instrument conduit à l'identification des terrains d'entente, des points de divergence ainsi que des zones de problèmes voire de conflits au sein de l'institution. On pourrait parler alors d'*indice de besoin*.

De plus, on peut exploiter ces données au moins de trois façons différentes. Premièrement, si l'intérêt porte sur l'analyse de la situation actuelle et que l'on veut déterminer à quoi l'établissement donne présentement le plus ou le moins d'importance parmi un ensemble d'aspects de la réalité, alors l'analyse se concentre sur la cote *réalité-importance* accordée à chaque énoncé.

Deuxièmement, on peut s'intéresser à la projection de l'établissement dans le futur et concentrer

l'analyse sur les aspects proposés comme les plus ou les moins désirables dans un plan de développement ; l'étude porte alors sur la cote *désirabilité-importance* accordée à chaque énoncé.

Enfin, dans une recherche dynamique des changements à effectuer à partir d'un indice de besoin — la tension générée par la projection dans le futur à partir de la vision du présent —, on concentre l'analyse sur les aspects à l'égard desquels des changements sont les plus unanimement souhaités. C'est l'étude de la cote *indice de besoin*.

Toutes ces possibilités fournies par cet instrument d'analyse pourront servir à déclencher une opération consistant à tracer le profil de l'institution, à dégager les changements souhaités, à établir les priorités d'action et de développement, à formuler un plan d'action, un projet éducatif.

4. L'instrument de mesure, l'échantillonnage et les répondants

L'INSTRUMENT DE MESURE

L'instrument de mesure — *Instrument d'identification pour un projet institutionnel en formation fondamentale* — comporte soixante-quatre énoncés qui ont été regroupés en sept secteurs représentant autant d'aspects de la réalité collégiale. Ce sont : la communication, les habiletés intellectuelles, les valeurs, les attitudes humaines, les habitudes de comportement, les orientations qui sous-tendent certaines approches de formation fondamentale et les approches de formation fondamentale. Il est évident, par ailleurs, que les buts regroupés dans un secteur ne prétendent nullement recouvrir toute la réalité de ce secteur. Voyons ce que contient chacun de ces regroupements.

A. *La capacité de communiquer*. Il s'agit de pouvoir émettre et recevoir de l'information de différentes façons (écrite, orale) dans diverses circonstances, pour différentes raisons (pour informer, pour persuader, etc.) et en utilisant divers langages (anglais, français, informatique). On poursuit alors une maîtrise minimale des langages de base : communication écrite et orale aussi bien en anglais qu'en français ; communication avec l'ordinateur.

B. *L'acquisition d'habiletés intellectuelles*. Il s'agit de la formation intellectuelle de l'individu et principalement de son habileté à traiter une question de façon méthodique. Plus précisément, il s'agit d'acquérir une maîtrise des habiletés à traiter une question de façon rigoureuse. Il faudra : savoir poser un pro-

blème, le formuler ; l'analyser, le résoudre ; être capable de remettre en question un savoir, une action, une situation.

C. *La clarification des valeurs.* Il s'agit de pouvoir identifier ses valeurs et celles des autres ; il faut alors prendre conscience de ce qui, pour nous et les autres, apparaît important dans l'existence ; il faudra les critiquer, les remettre en question également ; enfin, il faudra pouvoir se situer par rapport aux valeurs de son milieu.

D. *Les attitudes humaines.* Il s'agit de pouvoir identifier diverses attitudes (autonomie, respect, compréhension, etc.) face à diverses réalités : le corps, la religion, la société, le milieu physique. On pourrait ainsi donner les exemples suivants : *face au corps* : acquérir son autonomie en matière de condition physique ; *face à la religion* : respecter les croyances religieuses des autres ; *face à la société* : se préparer à être un agent de changement dans la société ; *face au milieu physique* : comprendre le milieu technologique spécifique à sa carrière.

E. *Les habitudes de comportements.* L'accent est mis sur la possession des habitudes de comportement et des habiletés qui favorisent l'autonomie de la personne. On insiste plus particulièrement sur la confiance en soi, la méthode personnelle de travail, le respect du cadre de travail, les responsabilités à assumer.

F. *Les orientations qui sous-tendent certaines approches de formation fondamentale.* Les orientations qu'on assigne à la formation fondamentale sont nombreuses et diversifiées. Il peut s'agir tout aussi bien de la pédagogie utilisée par les professeurs, que la façon de penser les rapports « école-société », que la fonction sociale et politique de l'école, etc. En fait, la question de la formation fondamentale d'un certain point de vue, renvoie à : l'image qu'on se fait d'une personne éduquée ; ce qu'on attend d'un système d'enseignement ; au type de citoyen que l'on veut former pour le type de société que l'on a ou que l'on voudrait instaurer.

Quant à la présente section, on y retrouve plus particulièrement les dimensions suivantes :

- Doit-on utiliser les habiletés intellectuelles acquises dans des situations nouvelles ?
- Doit-on privilégier les objectifs d'apprentissage plutôt que les contenus ?
- Doit-on accorder la même importance aux objectifs socio-affectifs qu'aux objectifs cognitifs ?

- Doit-on privilégier la maîtrise de la méthode propre à chaque discipline ?

G. *Les approches de formation fondamentale.* Dans son *Livre blanc sur le développement culturel* (1978), le Gouvernement du Québec se sert de ce concept de « formation fondamentale » et l'associe à une volonté de « retour à l'essentiel ». Il affirme que « revenir à l'essentiel », dans le cas des études universitaires, suppose qu'on assure « à l'étudiant universitaire une formation de base dans l'une ou l'autre des disciplines du savoir et l'apprentissage de la recherche ».

Dans le *Projet du Gouvernement à l'endroit des cégeps*, on utilise aussi le concept de « formation fondamentale ». Rappelons simplement que dans le cadre de ce Livre Blanc, le concept de « formation fondamentale » évoque des apprentissages d'ordre intellectuel, d'ordre affectif et social, d'ordre physique, qui favorisent le développement intégral de la personne et sont nécessaires à toute activité humaine pleinement assumée.

De ces études, et d'autres, nous avons dégagé quatre tendances et que nous nommons : *l'approche horizontale*, *l'approche verticale*, *l'approche par les habiletés* et *l'approche par le retour aux humanités*.

L'approche horizontale. Une première, l'approche horizontale veut qu'on déborde le champ limité d'une discipline ou d'un secteur d'études pour s'ouvrir à plusieurs champs de savoir. On ajoute alors des matières au programme.

L'approche verticale. Une deuxième, l'approche verticale, affirme que ce n'est pas tant la variété des savoirs qui importe (approche horizontale) mais davantage l'assimilation des concepts de base d'une discipline de même que de la démarche qui lui est propre. Il faut en arriver à saisir les principes et la démarche plus qu'à accumuler des connaissances, dans un champ de savoir.

L'approche par les habiletés. Sous-jacent à ce genre de curriculum, on retrouve le postulat suivant : les résultats anticipés peuvent être définis en termes de compétences précises et observables et tous les étudiants peuvent être tenus responsables de l'atteinte de ces compétences. Ce courant de pensée se situe dans le sillage du behaviorisme et de l'enseignement par objectifs. Ces compétences peuvent être par exemple, la capacité de communiquer, celle de résoudre un problème, celle de clarifier ses valeurs, celle d'utiliser la science et la technologie, etc.

L'approche par le retour aux humanités. Certains éducateurs estiment que c'est à travers le contact avec les grands auteurs que l'on peut le mieux se familiariser avec les problèmes fondamentaux qui confrontent l'homme et avec les réponses qu'il est possible d'apporter à ces problèmes. Dans une telle perspective, il faut se centrer sur les problèmes d'envergure et « éternels », plutôt que sur les problèmes particuliers ou trop brûlants d'actualité.

L'ÉCHANTILLONNAGE ET SES RÉPONDANTS

Le questionnaire d'enquête a été soumis à trois cent cinquante-trois personnes représentant l'échantillon. Les résultats de l'enquête représentent les points de vue de cent soixante-treize personnes qui ont retourné le questionnaire dûment rempli. Les per-

sonnes interrogées représentent les groupes d'intervenants suivants du Cégep de Saint-Félicien :

- A. Le personnel cadre et de gérance ;
- B. Les professionnels non enseignants ;
- C. Les enseignants ;
- D. Les étudiants ;
- E. Les parents des étudiants.

Le tableau 1 nous indique le nombre de répondants dans chaque catégorie et le pourcentage de l'échantillonnage final que représente chaque groupe. Le tableau 2 nous indique le nombre d'enseignants qui ont répondu, et ce, par département. Le tableau 3 représente le nombre de répondants-étudiants par secteur et par niveau.

TABLEAU 1

LE NOMBRE DE RÉPONDANTS PAR CATÉGORIE

CATÉGORIE DE RÉPONDANTS	NOMBRE DE RÉPONDANTS	POURCENTAGE
Étudiants	89 / 125	71,2%
Cadres	5 / 9	55,5%
Professionnels	8 / 10	80,0%
Parents	12 / 125	9,6%
Enseignants	59 / 85	74,8%

TABLEAU 2

LE NOMBRE DE RÉPONDANTS PAR DÉPARTEMENT

	NOMBRE DE RÉPONDANTS	POURCENTAGE
Formation générale	16 / 18	88,8%
Sciences	8 / 11	72,7%
Techniques infirmières	11 / 13	84,6%
Techniques du Mil. Naturel	8 / 25	32,0%
Science humaines	8 / 10	74,8%
Sc. et Tech. Adm.	8 / 10	80,0%

TABLEAU 3

LES ÉTUDIANTS

	NOMBRE DE RÉPONDANTS	POURCENTAGE
Secteur général	39 / 52	75,0%
Collégial I	18 / 28	42,1%
Collégial II	21 / 24	87,5%
Secteur professionnel	50 / 73	68,4%
Collégial I	18 / 30	60,0%
Collégial II	23 / 33	69,6%
Collégial III	9 / 19	47,3%

5. Le point de vue des élèves et des enseignants au sujet de la formation fondamentale

Les études collégiales offrent un contexte particulier, celui de la spécialisation et de ses exigences. L'étudiant est alors amené à concentrer son attention et sa réflexion sur un champ disciplinaire défini et limité (techniques infirmières, sciences humaines, etc.). C'est en fonction de ce contexte de spécialisation que se posent les objectifs spécifiques de la formation fondamentale. Ce sont les exigences de la formation spécialisée qui réclament une formation fondamentale.

Tenir compte d'abord des exigences internes de l'élève

Au-delà du contenu des savoirs et de l'essentiel de leur démarche, il est de première importance de rejoindre la totalité de la personne (dimensions individuelles et sociales), elle qui éprouve des besoins, qui a des aspirations et qui cherche à comprendre sa situation, sa société et son époque.

La formation, tout en considérant les exigences des savoirs et des professions, doit aussi être axée sur la formation de la personne en tenant compte de toutes ses dimensions. Il est essentiel de rencontrer les exigences internes de l'étudiant.

Ces exigences internes, qui n'excluent pas les exigences externes posées par les savoirs, amènent, selon les enseignants et les élèves du Cégep de Saint-Félicien, à faire porter l'objectif de formation fondamentale sur un certain nombre de dimensions évoquées ci-après.

Les composantes de la formation fondamentale

Lorsque l'on parle de formation générale, de quelles dimensions doit-on tenir compte ? Que veut-on favoriser chez l'étudiant ? Voilà donc un certain nombre de points sur lesquels doit porter l'objectif de formation fondamentale selon les étudiants et les enseignants du Cégep de Saint-Félicien.

A. Autonomie de la personne. L'objectif de formation fondamentale implique l'acquisition et le développement *des habiletés, des capacités et des qualités qui favorisent l'autonomie de la personne.* Cela sera rendu possible, notamment par :

- une maîtrise des *langages de base* : communication écrite et orale aussi bien en anglais qu'en français ; communication avec l'ordinateur.

- une maîtrise minimale des habiletés à traiter une question de façon rigoureuse. Il lui faudra : savoir poser un problème, le formuler ; l'analyser, le résoudre ; en faire une synthèse ; être capable de remettre en question un savoir, une action, une situation.

B. Conscience sociale. L'acquisition d'une formation fondamentale suppose que chaque étudiant devienne plus conscient de son appartenance sociale avec tout ce que cela suppose de responsabilités, d'interdépendance, de devoirs et d'avantages. L'étudiant sera ainsi mieux armé pour devenir un « *agent de changement dans la société* ».

C. La maîtrise des concepts de base, des concepts fondamentaux. Même si on met l'accent sur le développement des exigences internes de l'étudiant, il n'en demeure pas moins qu'on ne saurait parler de formation fondamentale sans la maîtrise de certaines connaissances de base. Dans le cadre du présent rapport, il n'est pas de notre propos d'identifier précisément ce que peuvent être celles-ci (d'ailleurs, les professeurs sont suffisamment matures pour les préciser). Néanmoins, il importe de souligner qu'il ne peut y avoir d'épanouissement global de la personne sans « *l'assimilation des concepts fondamentaux, celui des concepts de base des matières* ».

D. Une vision intégrée des savoirs. L'objectif de formation fondamentale suppose la recherche d'une vision intégrée des savoirs, même si on admet présentement l'extrême difficulté de l'entreprise. Il s'agit, en somme, de faire contrepoids aux tendances actuelles vers la spécialisation de plus en plus poussée et le cloisonnement des connaissances. Nous croyons que la recherche des « *liens qui unissent plusieurs disciplines* » répond à un besoin personnel et collectif profond.

E. Le développement de saines habitudes de comportement. Les enseignants misent sur la possession des *habitudes* de comportement et des habiletés qui favorisent *l'autonomie* de la personne. On insiste plus particulièrement sur la méthode personnelle de travail et le respect du cadre de travail (plan, horaire, échéancier). On veut que l'étudiant développe son *autonomie* et assume ses *responsabilités*.

Conclusion

« Former un individu, en définitive, c'est lui apprendre à être ». L'activité éducative doit se référer à ce principe général. Toute notion éducative qui n'aboutirait pas cet « apprendre à être » risquerait fort d'être fautive ou du moins biaisée ou incomplète.

C'est dans cette ligne que les Services éducatifs ont défini la finalité du Cégep de Saint-Félicien et par le fait même celle de toute son action éducative : « Promouvoir et favoriser le développement intégral de l'étudiant, c'est-à-dire le développement de son univers personnel, socio-culturel et socio-économique ». D'une façon plus spécifique, celui « de former un individu capable d'analyser, de programmer et de réaliser à l'aide des moyens mis à sa disposition ».

Ce principe de formation issu du principe général « apprendre à être » devrait permettre « d'intégrer aussi parfaitement que possible la formation fondamentale et les techniques et, par le fait même, corriger une des lacunes de l'enseignement collégial : les cours de culture devenus pratiquement des cours de spécialités ».

À partir de cette conception de l'étudiant à former au collégial, on peut généraliser et schématiser un modèle théorique (*pattern*) de formation. Dans la pratique, cette conception de l'éducation devrait se traduire en trois étapes de formation pas nécessairement consécutives : formation de base, de culture générale pour tous ; formation générale dans le champ d'une spécialité ; formation technique spécialisée ».

Première étape : formation de base

La première étape a pour but de « promouvoir et favoriser le développement intégral de la personne de l'étudiant », lui permettant de se situer et d'évoluer individuellement et socialement dans son milieu propre.

Cette formation fondamentale renvoie plutôt à l'acquisition de certains mécanismes intellectuels transférables, indépendants à la fois de tout contenu particulier de connaissances et de toute pratique professionnelle spécifique. On s'attarde à la formation du « contenant » avant de lui donner un contenu...

Il s'agit donc d'organiser pédagogiquement les activités et situations d'apprentissage favorisant les processus de cheminement intellectuel, physique, social et moral de l'étudiant.

Deuxième étape : formation générale dans un champ d'activité (ou secteur) socio-économique

La deuxième étape vise l'approfondissement et la possession par l'étudiant du langage propre à un secteur d'activités socio-économiques (un champ de spécialisation).

L'étudiant doit : 1) prendre connaissance des éléments comme tels du secteur ; 2) prendre connaissance, comprendre les concepts, principes, théorie et méthodes du secteur ; 3) comprendre et faire le lien entre les éléments, les théories et les situations concrètes et comprendre les méthodes et techniques de base du secteur.

C'est à cette étape de formation que l'étudiant acquiert les fondements de sa polyvalence. La polyvalence n'est pas liée à la quantité de techniques qui peut faire un individu, mais aux mécanismes intellectuels que l'étudiant développe dans la connaissance, la compréhension, la possession du langage de son secteur. C'est là l'assise même de sa polyvalence.

De plus, il faut voir les cours non comme des quantités de connaissances à posséder, mais comme des parties qui s'intègrent, se compénètrent. Les activités et situations d'apprentissage sont organisées en fonction de cette intégration.

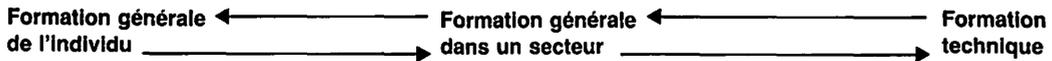


De plus, la première étape de formation prend une connotation et une valorisation par extension dans cette deuxième étape.

Troisième étape

Permettre à l'étudiant d'acquérir une « formation aux techniques » qui, sans être nécessairement communes à l'ensemble des fonctions de travail d'un champ d'activité socio-économique, demeurent dans la mesure du possible communes au plus grand nombre, des fonctions de travail d'un champ d'activité socio-économique.

Le but de cette étape donne à l'étudiant les qualifications nécessaires pour remplir un certain nombre de fonctions de travail ayant des affinités et lui permettant d'exercer les autres fonctions de travail de son secteur avec un minimum de recyclage (soit certaines techniques vraiment particulières à la fonction de travail...).



Cette étape vise une formation technique amenant la participation active et fonctionnelle de l'étudiant à l'activité de son secteur en remplissant une fonction de travail particulière. La connaissance des techniques et méthodes doit viser à percevoir techniques et méthodes comme des *moyens* de parvenir à une fin qui, elle, procède de la connaissance du langage du secteur. C'est ainsi que l'étudiant y poursuivra l'acquisition des mécanismes intellectuels permettant une réelle polyvalence de formation.

Lorsque l'on s'attaque à la formation d'un individu, il faut s'attarder à sa *formation globale* : sa vie en tant qu'individu ; sa vie comme individu intégré à une société ; sa vie comme participant à l'activité d'une société.

Ainsi, l'une et l'autre des trois étapes de formation s'intègrent à la suivante et procèdent de l'antécédente non de façon additive, mais compénétrante.

L'implantation du programme formulé (le programme de formation fondamentale) permettrait la vérification d'une définition organique de l'enseignement, une concrétisation du modèle (*pattern*) de formation qui en découle et une concrétisation du concept de polyvalence de formation chez l'étudiant.

Le fait que l'organisation départementale soit faite selon le programme de formation des étudiants permet une composition multidisciplinaire du département. Celle-ci favorisera logiquement l'épanouissement multidisciplinaire des membres. En conséquence, cette multidisciplinarité des membres du département favorise la formulation d'activités et situations polyvalentes d'apprentissage pour l'étudiant qui, lui, alors obtiendra une polyvalence de formation.