

## REFLEXIONS ET POSITIONS

# Formation fondamentale : le point de vue de l'enseignant

par Richard Desjardins\*

Le thème de la *formation fondamentale* représente plus qu'une mode : c'est une réflexion qui s'avère être en parfaite continuité avec notre travail dans le milieu scolaire. Cette réflexion et cette tâche nous conduisent, depuis nombre d'années, à préciser le sens de notre agir éducatif. Peu à peu, la *formation fondamentale* a transcendé toutes les finalités posées comme objectifs de nos projets éducatifs. Les opinions des éducateurs\* convergent de plus en plus vers cette évidence : toute éducation doit apporter à l'éduqué quelque chose d'essentiel qui constituera non seulement le fondement de son savoir, mais aussi de son savoir-faire et même plus : de son savoir-être. Dès lors, la question est posée : pouvons-nous identifier les éléments primordiaux qui assurent cette formation fondamentale ?

Nous abordons cette synthèse personnelle du point de vue de l'enseignant, sans nier l'implication très importante et nécessaire des autres partenaires du système scolaire. Mais la présence quotidienne des enseignants « sur la ligne de feu », c'est-à-dire en classe, leur confère une responsabilité unique. Ils sont les véritables agents de la relation éducative. Tout changement se fera ou ne se fera pas, selon leur bonne

volonté, dans le quotidien du local de classe. Mais plus important encore, la qualité de ce changement sera directement proportionnelle au degré d'implication qu'on les laissera assumer professionnellement dans cette démarche.

### 1. Nécessité d'un renouveau

#### 1.1 Progrès et problèmes

Comme nous l'avons laissé entendre, la réflexion sur la formation fondamentale se situe dans une continuité, dans une optique d'évolution. Il ne s'agit pas de considérer tout ce qui se passe dans le monde de l'enseignement en termes de bien et de mal, mais de comprendre ce qui laisse à désirer afin d'apporter des améliorations. Certes, nous avons posé des jalons importants, solidement enracinés dans notre projet éducatif : par exemple, la récupération, l'utilisation de l'agenda, l'enrichissement, les outils qui permettent aux élèves d'identifier concrètement leurs méthodes et techniques de travail et de s'ajuster, le cas échéant. Nous pourrions énumérer un bon nombre d'autres réalités qui jouent le rôle d'indicateurs d'une qualité certainement fondamentale de notre agir éducatif. Mais tous ces moyens, même en visant un si noble but, ne sont souvent que coups d'épée dans l'eau. Y a-t-il donc un problème ? Oui, un très sérieux problème de fond, tant dans le savoir et le savoir-faire que dans le savoir-être.

\* L'auteur est professeur à la section secondaire du Collège de l'Assomption. *Prospectives* reproduit ici, avec des modifications mineures, de larges extraits d'un mémoire présenté en février 1989 à la Commission pédagogique du Collège.

\* Nous employons le masculin tout au long du texte simplement dans le but d'en faciliter la lecture.

Il suffit, pour nous en convaincre, de demander à nos élèves d'écrire quelques lignes de réflexion (disons entre cinq et dix lignes en première et deuxième secondaires) sur un sujet relié à la discipline que nous enseignons. Par exemple, demandez-leur de donner et d'expliquer deux arguments qui démontrent que.... Si vous leur demandez, en outre, de puiser dans une autre matière un de ces arguments, alors là, vous risquez gros. Allez, tentez l'expérience, et vous verrez. Remarquez, dans votre correction, le savoir (orthographe), le savoir-faire (construction du français, style, bien-fondé de l'argumentation) et le savoir-être (la valeur des arguments comme fondement d'une philosophie de la vie, quelle qu'elle soit).

### 1.2 La masse énorme des notions

Les nouveaux programmes ont l'art de cerner clairement les notions, souvent en proposant des apprentissages relevant d'une pédagogie éprouvée. Mais ces programmes traînent avec eux une masse énorme de notions à apprendre pour le temps dont nous disposons et, en plus, face à un trop grand nombre d'élèves. Il n'est pas surprenant d'entendre plusieurs collègues se plaindre du manque de temps pour « couvrir » la matière. Ils diront qu'ils doivent papillonner, sans avoir le temps d'approfondir les thèmes abordés, tant pour leur satisfaction personnelle de pédagogues que pour le bien des élèves. De plus, nous aurons souvent l'impression que les préalables supposément déjà vus sont inexistantes ou oubliés. À cela s'ajoute le nombre de matières contenues dans la grille de cours. Pensons seulement au panier de crabes que nous pourrions ouvrir s'il fallait ajouter une autre matière ou bien enlever ou ajouter une ou deux périodes de cours à telle ou telle matière !

### 1.3 La tendance de l'enseignant à se centrer sur les programmes

Notre tendance, parfois involontaire, mais nécessaire, à nous centrer sur le programme nous amène à un aboutissement logique qui s'appelle : l'obsession de l'évaluation, puisque nous voulons nous assurer que notre contenu « a passé ». Ainsi, nous jugerons les résultats faibles des élèves, le plus souvent, en fonction du contenu : nous serons convaincus qu'ils n'ont pas étudié. Notre jugement sera donc beaucoup moins en fonction de ces élèves en tant que personnes. Nous nous demanderons rarement s'ils étaient motivés, ou pourquoi ils n'ont pas étudié, ou encore pourquoi ils n'ont pas compris ce que nous avons enseigné. Il ne s'agit pas de nous remettre en question, mais simplement de nous mettre dans la peau de l'élève face à un résultat faible ou un échec. Mais en avons-nous le choix, en avons-nous le temps ?

---

## Les enseignants qui se préoccupent de l'essentiel ont-ils le temps de le réaliser ?

---

### 1.4 Changer les programmes ou les mentalités ?

Plusieurs enseignants, devant ces réflexions, craindront un autre changement de programme alors que nous achevons à peine d'implanter les derniers nouveaux programmes. Certains programmes de science ne font même pas encore partie de la grille de cours. Attention ! Il est impérieux de rendre ceci très clair : l'approche actuelle ne vise aucunement un changement de programme. D'ailleurs, si l'on se fie aux documents ministériels qui, à partir du *Livre vert*, ont amorcé les nouveaux programmes, il faut admettre que le but était de se centrer davantage sur des contenus plus clairs, assimilés grâce à des apprentissages plus authentiques et plus collés à la réalité de l'élève. Cette démarche fondamentale veut poursuivre dans cette même ligne d'authenticité, mais en se centrant résolument sur l'élève, tel qu'il est, ici et maintenant. C'est donc notre mentalité qu'il nous faut changer. Mais il n'y a rien de plus ardu que de vouloir changer des mentalités. Pour nous aider à mieux envisager cette transformation, disons que cette approche pourrait avoir comme effet, face à ces mêmes programmes :

- 1 - de couper dans la quantité du contenu pour en retrouver les éléments de qualité ;
- 2 - de mettre un peu plus d'ordre dans ce qui restera du contenu — et entre les genres de contenus — en fonction des élèves et aussi des enseignants.

D'ailleurs, la compétence des enseignants relativement au curriculum constitue, justement, une des pierres angulaires de cette approche de type fondamental. Car les enseignants maîtrisent fort bien leur nouveau programme. Il faudra accepter, en haut lieu, qu'ils soient les maîtres d'œuvre dans l'élaboration d'un nouveau curriculum, et ce, avant même que l'exécution soit amorcée. Nous nous permettons de rêver au jour où les enseignants eux-mêmes prendraient l'initiative de n'agir qu'en fonction de la qualité et, du même coup, refuseraient toute tâche qui, par sa quantité, menacerait la vie intellectuelle et affective de l'élève.

## 2. Une conception de la formation fondamentale

### 2.1 Une grille d'intégration

Nous pouvons entendre par formation fondamentale cette capacité de l'élève de se construire peu à peu une grille ou un cadre de référence, à l'intérieur duquel il pourra intégrer les différents éléments d'information et de formation qu'il reçoit, en les comprenant et en les assumant par des apprentissages authentiques et en les utilisant de façon responsable, non seulement dans son vécu scolaire, mais aussi dans sa vie de tous les jours. Ainsi l'accent serait mis non pas surtout sur le contenu, comme c'est le cas actuellement, mais davantage sur la façon ou le processus d'appropriation personnelle de ce contenu, un peu à la manière d'une dialectique où l'un ne va pas sans l'autre. Dans ce contexte, l'évaluation ne consisterait pas à mesurer la quantité de notions acquises, mais servirait à vérifier jusqu'à quel point l'élève peut utiliser à bon escient les apprentissages réalisés, en confrontation avec d'autres contenus. On se demanderait : a-t-il intégré en lui-même la démarche éducative proposée ?

Concrètement, on partira d'un événement qui touche de près les élèves, ou encore on tentera de relier les apprentissages à leur vécu ou leurs préoccupations. On parlera aussi de réalisations, de projets coopératifs. En somme, l'élève est-il capable d'utiliser ce qu'on a voulu lui transmettre ?

### 2.2 La centration sur les personnes

Attention ! Cette grille d'intégration doit être centrée sur les personnes. Un des dangers qui nous guette serait de fabriquer une grille d'intégration pour tous, de style académique. Ce serait un contresens, une absurdité. Certes, il y aura des éléments communs à tous. Mais il nous faudra demeurer vigilants, en ayant bien présente à l'esprit la question suivante : comment concilier *fondamental*, *commun à tous* et *personnalisant* ? Encore une fois, c'est à l'intérieur de la relation éducative que se trouve la réponse : dans cette optique, nous ne pouvons qu'être personnalisants. Pour terminer, disons que l'objectif primordial de la formation fondamentale est de se centrer sur les personnes, de telle sorte qu'on puisse devenir soi-même, ceci s'appliquant tant à l'élève qu'à l'enseignant. La relation éducative devient un véritable lieu d'acquisition d'autonomie pour chacune des parties, et c'est l'intégration réelle des éléments de formation qui permet de se découvrir soi-même petit à petit.

---

**L'enseignement authentique se centre moins sur le contenu d'un savoir que sur la façon de se l'approprier.**

---

### 2.3 Rôle intégrateur de l'apprentissage

C'est donc à l'intérieur des processus d'apprentissage que se trouve le pôle majeur d'intégration de l'élève, gage de sa formation fondamentale. Si l'élève comprend ce qu'il fait, comment il le fait et pourquoi il le fait, on peut croire que tout élément sera sûrement intégré. Dès lors, sa grille se construit.

### 2.4 Quelques conséquences pratiques

Il nous reste à tirer les conclusions qui s'imposent par rapport à notre vécu scolaire. Chacun comprendra facilement qu'il serait absurde de s'entêter à conserver :

- un si grand nombre de matières ;
- une aussi grande quantité de contenus dans chaque matière ;
- un aussi grand nombre d'élèves par groupe ;
- un aussi grand nombre de groupes d'élèves par enseignant ;
- une aussi grande segmentation de notre temps face à l'élève.

## 3. Principes fondamentaux de la formation fondamentale

### 3.1 L'affrontement des valeurs

Pour quelle raison accepterions-nous de remettre en question le curriculum, c'est-à-dire l'ensemble de la démarche intellectuelle auprès des élèves ? N'y a-t-il pas un lien avec la remise en question des valeurs ? Ne peut-on pas y voir l'aveu implicite que l'école telle qu'elle se vit ne mène, au bout du compte, que vers des valeurs matérielles, comme un bon emploi payant ? Pourtant, comme éducateurs, nous nous donnons comme devoir de prôner les valeurs humaines, humanisantes, et pas seulement dans les cours de religion. Or, ce qui est vécu concrètement est souvent à l'opposé des valeurs proposées. En définitive, quel parti l'école prendra-t-elle en face des grandes questions existentielles et à l'égard des valeurs véhiculées par la société et transportées par les jeunes dans chacune de nos classes ?

### 3.2 Vers des objectifs de formation

De ces considérations sur les valeurs découle le principe majeur de la formation fondamentale. Il consiste à repenser le curriculum à partir d'*objectifs de formation* plutôt que d'*objectifs de matières*, en se centrant vraiment sur la personne de l'élève. Mais ce dernier forme un tout, tandis que l'enseignant spécialisé, avec la matière compartimentée, ne s'adresse qu'à un aspect de ce jeune. Il y aurait donc lieu :

- d'établir un consensus sur quelques objectifs intégrateurs de formation ;
- d'adopter, comme enseignants, une mentalité personnalisante, favorisant l'autonomie ;
- d'obliger, de façon concrète et réelle, l'organisation scolaire à se centrer vraiment sur les personnes plutôt que sur les exigences bureaucratiques ;
- de faire en sorte de mieux utiliser le temps et l'espace scolaires ;
- de veiller à ce que l'administration scolaire facilite ces objectifs.

En résumé, il s'agit, ni plus, ni moins, d'humaniser au maximum la relation éducative.

---

**Peut-on modifier un  
programme d'études sans  
d'abord repenser un ensemble  
de valeurs ?**

---

#### Quelques mots de conclusion

Il nous faudra faire preuve de vigilance pour éviter de repartir vers un autre système où l'élève risquerait, à plus ou moins longue échéance, d'être oublié en chemin, encore une fois. Actuellement, par exemple, on parle beaucoup de l'*école de l'excellence* : celle-ci veut-elle vraiment promouvoir la qualité de l'éducation ou faciliter l'atteinte de résultats facilement testables ? La question reste posée.

Mais si le changement s'opère comme il faut l'espérer, le travail de l'enseignant, actuellement marqué par la quantité et la répétition, se trouvera bien davantage sous le signe de la qualité : il deviendra du même coup moins lourd — non pas en termes de temps, mais de frustration — et plus chargé de sens.

---

(suite de la page 132)

14. Laliberté, Jacques (1988) « La formation fondamentale et la dynamique éducative d'un collège », in *Pédagogie collégiale*, vol. 1, no 2, janvier.
15. Laliberté, Raymond (1988) « La formation collégiale face à l'avenir », in *Pédagogie collégiale*, vol. 1, no 4, mai, pp. 8-10.
16. Lucier, Pierre (1989) « Formation fondamentale et responsabilité sociale : propos pour un anniversaire », in *Prospectives*, vol. 25, no 1, février, pp. 33-41.
17. Piaget, Jean (1954) *Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant*, Paris, Centre de documentation universitaire.
18. Piaget, Jean (1961) *Les mécanismes perceptifs*, Paris, Presses universitaires de France.
19. Tremblay, Jean-Noël (1987) « La formation fondamentale », in *Le Bipède* (Bulletin d'information pédagogique du Cégep de Sainte-Foy), vol. 4, no 4, novembre, pp. 2-9.

#### **RECTIFICATIF**

Dans le numéro de février 1989 (*Prospectives*, vol. 25, no 1), une regrettable inadvertance a attribué à un imaginaire Bernard Lavoie l'article remarquable que BERTRAND LAVOIE, du Collège Saint-Charles-Garnier, signait en collaboration avec Hélène Saint-Pierre et Mirette Torkia-Lagacé : *Méthodes de travail et développement d'habiletés intellectuelles au secondaire* (pp. 13-20). Les lecteurs voudront bien nous en excuser, comme l'auteur l'a déjà fait.