

La formation fondamentale et la dynamique éducative d'un collège*

Jacques Laliberté

Conseiller pédagogique
à la Faculté d'éducation
de l'Université de Sherbrooke
(Programme C.P.E.C. PERFORMA)

LA FORMATION FONDAMENTALE : QUELQUES CONSTATATIONS ET RÉFLEXIONS

J' ai intitulé mon exposé : « La formation fondamentale et la dynamique éducative d'un collège ». J'ai estimé, en effet, qu'il serait plus indiqué, dans le contexte actuel, d'aborder la question sous cet angle plutôt que sous celui qu'on annonce dans le programme du colloque : « la formation fondamentale sous forme de projet éducatif ». La raison principale du changement de perspective que je vous propose tient à ceci : dans le réseau des collèges, il y a très peu d'établissements qui se sont engagés dans des démarches d'élaboration d'un projet éducatif, alors que commencent à se manifester, à plusieurs endroits, un intérêt et parfois même une volonté ferme de mener des démarches institutionnelles autour de la question de la formation fondamentale. Il m'a donc semblé plus approprié de traiter le thème de notre atelier dans cette optique moins spécifique, mais qui rejoindra peut-être les préoccupations d'un plus grand nombre.

J'ai divisé mon exposé en deux parties principales : dans un premier temps, je vous proposerai un certain nombre de considérations et de réflexions autour de la notion de formation fondamentale ; dans un deuxième temps, j'essaierai de montrer comment la dynamique de l'établissement peut être plus ou moins favorable à la mise en place de conditions propres à assurer une meilleure formation fondamentale des étudiants.

Ce qui m'a valu d'être invité ici, ce sont, sans doute, les travaux que j'ai réalisés sur la formation fondamentale aux États-Unis et en France. C'est pourquoi j'ai pensé tirer parti de ces travaux en vous exposant certains propos et diagnostics français et américains, non pas pour vous les imposer, mais pour nous aider à dégager les caractéristiques de notre propre situation.

1. Actualité du thème

L'intérêt que suscite actuellement la formation fondamentale dans les milieux d'enseignement québécois a de quoi frapper l'observateur le moins averti. Sauf erreur de ma part, c'est dans le rapport **Le Collège** (1975), souvent mieux connu sous l'appellation de « Rapport Nadeau », que l'expression « formation fondamentale » fait formellement irruption dans le vocabulaire des collèges avant de s'étendre à tous les ordres d'enseignement¹.

Dans ce rapport, qui émanait du Conseil supérieur de l'Éducation et qui, comme vous le savez, a suscité une vive controverse, on consacre quelques pages à décrire les traits caractéristiques, les grandes orientations de la **formation postsecondaire**, dont on spécifie qu'elle est d'abord « **fondamentale** ».

Quand on relit ces propos, on s'aperçoit qu'ils ont fortement influencé non seulement la réflexion sur le sujet, mais aussi des décisions du législateur touchant l'ordre collégial.

Trois ans plus tard, dans le Livre blanc sur les collèges, on soutenait que la « qualité de l'enseignement sera d'autant mieux assurée que les collèges attacheront plus d'importance à la **formation générale** ou, si l'on veut, **fondamentale de leurs étudiants** ». Et on faisait de cette dernière une des idées directrices du renouveau de l'enseignement collégial².

Notons, au passage, que si les auteurs du Livre blanc semblaient faire de formation générale et de formation fondamentale des termes interchangeables, ils indiquaient qu'il valait tout de même mieux employer l'expression « formation fondamentale » pour caractériser la formation qu'assure l'ordre collégial. Si bien que, pendant un certain temps, dans des discussions, sinon dans des

documents officiels, on opposait souvent la formation générale, dont la responsabilité première aurait incombé d'abord et avant tout au primaire et au secondaire, à la formation fondamentale, qui aurait été la contribution spécifique du collégial. Aujourd'hui, on estime que ce sont tous les ordres d'enseignement qui doivent contribuer à la formation fondamentale de leurs élèves ou étudiants. Et le vocabulaire continue parfois d'être flottant et hésitant lorsqu'on essaie de distinguer « formation de base », « formation générale » et « formation fondamentale »³.

Au début de 1984, le Règlement sur le régime pédagogique du collégial est adopté par le gouvernement québécois et stipule que le trait le plus caractéristique de l'enseignement collégial réside dans le fait que les collèges sont appelés à dispenser une formation de type fondamental et que pareille formation constitue le principe intégrateur des programmes d'études. Nous reviendrons plus loin sur la définition de la formation fondamentale que propose le Règlement. Mais retenons tout de suite l'importance et le rôle qu'on attribue à la formation fondamentale dans le régime des études collégiales.

Depuis ce temps, nombre de documents et d'initiatives sont venus confirmer l'actualité du thème de la formation fondamentale : l'étude du Conseil supérieur de l'Éducation sur **La formation fondamentale et la qualité de l'éducation**, thème de son rapport annuel 1983-1984⁴ ; la constitution d'un dossier – souche, par le C.A.D.R.E., sur le thème de la formation fondamentale, qui offre au milieu l'accès à des réflexions et à des pistes d'action qu'une analyse de la documentation américaine, française et canadienne-anglaise a permis d'identifier⁵ ; la réalisation, dans le cadre du CPEC de PERFORMA, de plusieurs activités de perfectionnement sur ce thème à l'intention des enseignants du collégial ; la mise en branle de plusieurs démarches institutionnelles sur la question dans des cégeps ou collèges privés.

Pour couronner le tout, signalons qu'au cours du premier trimestre de 1987, le Conseil supérieur de l'Éducation revenait sur le sujet, en développant, dans le premier chapitre de son rapport 1985-1986, la nécessité d'une solide formation fondamentale pour tous et en pointant des cibles pour l'action : la maîtrise

de la langue, la science et la technologie comme voies de culture et de formation de base, la revitalisation des sciences humaines, les arts comme voie de formation, l'intégration personnelle des apprentissages et des savoirs, les transitions entre les ordres d'enseignement⁶.

À peu près au même moment, le Conseil des collèges rendait public son rapport 1986-1987 qui a pour titre **Enseigner aujourd'hui au collégial** et qui traite de deux points seulement : le besoin de préciser la signification de la formation fondamentale et la nécessité de mettre fin à l'isolement professionnel de l'enseignant du collégial⁷.

Au cours de cet exposé et de cet atelier, nous nous intéresserons avant toute chose à la formation fondamentale au collégial, mais nous ne devons pas perdre de vue que, présentement, la formation fondamentale est une préoccupation qui traverse tout notre système d'enseignement et qui suscite des travaux et des initiatives variés à tous les paliers et dans une diversité de milieux.

2. Formation fondamentale : une définition

Dans la documentation québécoise, on peut trouver plusieurs définitions de la formation fondamentale : dans le rapport Nadeau (1975), dans le Livre blanc sur les collèges (1978), dans le **Cadre de référence pour l'élaboration, la révision et l'évaluation des programmes au collégial** (1984), dans le rapport thématique que le Conseil supérieur de l'Éducation a consacré à la question (1984), dans des textes d'éducateurs ou de spécialistes⁸. Pour les fins de notre atelier, nous retiendrons celle qu'on peut considérer comme la plus officielle, pour les collèges tout au moins : celle qu'on trouve dans l'**Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial** (1984).

« La formation fondamentale se définit d'abord par son extension : elle entend contribuer au développement intégral de la personne, dans toutes ses dimensions ; à ce titre, elle recourt à des moyens qui peuvent dépasser le champ des activités strictement pédagogiques. 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. C'est en cela que la formation fondamentale se distingue de la formation générale qui, elle,

s'acquiert à même la fréquentation d'un large éventail de disciplines et de techniques »⁹.

3. Une utopie directrice

Si, comme je l'ai souligné plus haut, l'option pour la formation fondamentale est présentée dans l'**Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial** comme « 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 », cela veut dire que, 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'établissements, 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.

Dans son récent rapport **Enseigner aujourd'hui au collégial**, le Conseil des collèges estime que le libellé de l'**Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique** traduit une finalité « peu éclairante » qui plonge les enseignants sinon dans le désarroi, du moins dans la perplexité. D'un certain point de vue, il faut donner raison au Conseil et il y a certainement de la place pour des travaux d'éclaircissement et d'explicitation de cette notion couchée en des termes généraux mais vagues, peut-être à dessein, d'ailleurs.

Dans l'état actuel des choses, je me plais à voir, dans la définition citée, une sorte d'utopie directrice, capable d'inspirer et de mobiliser tous les intervenants du réseau. Les initiatives visant à clarifier la contribution spécifique du collégial dans notre système d'enseignement, notamment ce qui le démarque par rapport à l'université, pourront apporter un éclairage utile à cet égard. De même, tout effort de précision accrue des objectifs des différents programmes d'études donnera plus de substance concrète à la définition de la formation fondamentale, ce que le Conseil des collèges souligne d'ailleurs très explici-

tement dans son rapport. Toutefois, il y aura toujours nécessité, pour le palier local, pour chaque collège, d'aviser des mesures les plus susceptibles d'aider les étudiants qui fréquentent l'établissement à acquérir une formation fondamentale ou à progresser en ce sens. Les solutions concrètes aux défis éducatifs et pédagogiques de nos collèges commandent que chaque établissement utilise à fond sa marge de manœuvre et exploite son potentiel de créativité. Nous reviendrons là-dessus.

4. Quel genre de personne cherche-t-on à former ?

Pour l'instant, permettez-moi de vous faire part de quelques observations que me suggère la définition de la formation fondamentale du **Règlement**.

1. Commençons par un truisme : si la formation fondamentale doit contribuer au développement intégral de la personne, cela signifie que, sur le plan du réseau autant que dans chaque collège, on doit se demander quel genre de personne on a à l'esprit. Quels sont les traits ou les attributs que l'on voudrait retrouver chez les diplômés de nos collèges, qu'il s'agisse de leur développement cognitif, affectif, social ou physique ? Et comment peut-on s'y prendre pour favoriser l'émergence de ces traits ou attributs ? Pareilles interrogations peuvent devenir l'élément déclencheur d'une démarche institutionnelle et contribuer de façon tout à fait déterminante à l'élaboration d'un projet éducatif ou à la conception d'un curriculum qui soit en accord avec les visées que l'on poursuit. C'est en tout cas ce qui s'est passé à l'Université Harvard au milieu des années 1970 et, si nous en avons le temps, nous pourrions revenir sur cette expérience riche d'enseignements¹⁰.
2. Si l'on se soucie du développement intégral de l'étudiant, il ne faut pas perdre de vue que le jeune qui fréquente nos collèges – il faudrait dire autre chose pour les adultes qui se retrouvent en nombre sans cesse croissant dans nos établissements – n'est pas qu'un étudiant inscrit à un programme d'études et soumis aux exigences de ce programme. Ce n'est pas uniquement une personne en transit vers l'Université ou le marché du travail. C'est aussi un être humain qui vit une période déterminante de sa vie affective et sociale. Si on se rapporte à une étude réalisée, il y a quelques années par

un groupe de psychologues et de conseillers d'orientation à l'emploi de collèges de la région de Québec, le jeune adulte, entre 18 et 25 ans, ne cherche pas qu'à acquérir la compétence sur le plan intellectuel. Il cherche aussi à : diriger ses émotions et ses sentiments ; devenir autonome, y compris sur le plan économique ; établir et affirmer son identité ; rendre ses relations interpersonnelles plus déagées ; clarifier ses buts sur les plans scolaire, vocationnel, familial, récréatif ; développer son intégrité, notamment en se donnant des valeurs personnelles et en amorçant une forme d'engagement professionnel et social¹¹.

On a intérêt à ne pas perdre de vue ces caractéristiques générales de même que toutes les données que des enquêtes-maison peuvent fournir et qui nous rendent sensibles au contexte non seulement scolaire, mais également culturel et socio-économique dans lequel vivent ces étudiants dont le développement intégral nous tient à cœur¹². Si l'on tient vraiment compte des vecteurs développementaux que j'ai très rapidement évoqués et des conditions concrètes d'existence des étudiants, l'action que l'on engagera dans une perspective de formation fondamentale sera marquée d'un plus fort coefficient de réalisme et de pertinence.

5. La formation fondamentale met en cause les divers agents éducatifs

Si l'on revient à la définition du Règlement et qu'on l'analyse bien, on se rend compte que la formation fondamentale ainsi conçue n'est pas l'apanage de certains départements, disciplines ou cours. Elle est un résultat visé à travers les cours communs et obligatoires, bien sûr, mais également à travers les cours complémentaires, les cours de concentration et les cours de spécialisation. C'est l'ensemble du programme de l'étudiant qui doit contribuer à sa formation fondamentale.

Mais il y a plus : dans la définition, on signale aussi que la formation fondamentale « recourt à des moyens qui peuvent dépasser le champ des activités strictement pédagogiques ». Et l'observation courante de la vie d'un collège nous offre quantité d'exemples où le personnel des services aux étudiants ou des services de soutien à l'enseignement et à l'apprentissage organise des activités ou des rencontres qui viennent encadrer, soutenir, entraîner, instruire les étudiants dans leur chemine-

ment vers une véritable formation fondamentale.

6. Les rapports entre l'enseignement des disciplines et la formation fondamentale

Touchant les rapports entre les disciplines qui font partie des programmes d'études et la formation fondamentale des étudiants, je voudrais vous faire part d'un certain nombre de constats et de réflexions que j'ai glanées dans la documentation américaine et la documentation française qu'il m'a été donné d'analyser. Je crois que ces propos pourraient servir d'amorce à des échanges de vues sur la question.

6.1 Dans le dossier-souche sur la formation fondamentale en France, j'ai été amené à dégager un certain nombre de constats qui ne sont pas sans intérêt pour nous. Dans des rapports officiels ou dans des études menées par des experts, il m'a semblé qu'on faisait trois grands reproches à la façon dont sont enseignées les disciplines :

- a) trop souvent, on enseigne les disciplines comme une simple série de connaissances à assimiler parce qu'elles figurent au programme ;
- b) trop souvent, on oublie ou on perd de vue quel type de contribution chaque discipline ou chaque groupe de disciplines peut apporter au développement de la personne ;
- c) trop souvent, on fait référence aux disciplines comme à des entités en soi qui trouvent leur justification dans l'univers proprement scolaire et on néglige de souligner qu'elles ont un lien étroit avec l'action humaine et le monde dans lequel nous vivons.

Par ailleurs, dans un rapport américain intitulé *Integrity in the College Curriculum*, rendu public au début de 1985 et qui a pour thème général une redéfinition du baccalauréat – but et signification –, on formule ce diagnostic parmi une série de manifestations qui attestent, aux yeux des auteurs, le déclin et la dévaluation des diplômes de premier cycle décernés par les établissements d'enseignement supérieur aux États-Unis : dans le curriculum actuel, c'est généralement la « majeure » ou la concentration qui domine, mais son organisation manque le plus souvent de structure et de profondeur : dans certains cas, surtout en sciences sociales et dans les « humanities », on a affaire à une simple juxtaposition de cours ; dans d'autres, surtout dans les sciences physiques et naturelles, l'accent est mis sur le contenu au détriment du style de re-

cherche, du mode d'investigation sur lequel est basé ce contenu ; dans tous les cas, soutient le président du Comité sur l'éducation économique de l'American Economic Association, il est peu probable qu'un diplômé, quels que soient son « majeure » et son établissement, ait une claire saisie de ce qu'est sa discipline et de ses liens avec les autres champs du savoir¹³.

Je me suis demandé et nous pourrions nous demander dans le cadre de cet atelier jusqu'à quel point ces constats faits en France et aux États-Unis pourraient être valables chez nous...

6.2 Il existe plusieurs définitions de ce qu'est une discipline. Pour ma part, je me référerai ici à ce qu'en disent Paul Dressel et Dora Marcus dans leur excellent ouvrage : *On Teaching and Learning in College: Reemphasizing the Roles of Learners and the Disciplines* (1982) : « une discipline est une façon systématique d'organiser et d'étudier des phénomènes réels en recourant à des abstractions ». Et ils nous rappellent qu'une discipline peut être vue sous plusieurs angles : c'est un champ d'étude, c'est un mode d'investigation du réel, c'est un corpus organisé du savoir, c'est un ensemble de phénomènes ou d'objets que l'on cherche à expliquer¹⁴.

Dans une perspective de formation fondamentale, on peut dire beaucoup de choses sur la contribution possible des disciplines. J'en soulignerai trois très succinctement :

a) **Les disciplines qui figurent au programme de formation de l'étudiant sont autant de moyens ou d'outils qui peuvent l'aider dans sa démarche pour trouver un sens à la condition humaine et à la vie en société.** Voilà pourquoi, pour ne donner qu'un exemple, le Collège de France, qui regroupe une cinquantaine de savants et de maîtres les plus éminents dans les disciplines les plus diverses, écrivait dans un rapport remis au président Mitterrand à la fin du mois de mars 1985, qu'« un enseignement harmonieux doit pouvoir concilier l'universalisme inhérent à la pensée scientifique et le relativisme qu'enseignent les sciences humaines, attentives à la pluralité des modes de vie, des sagesse et des sensibilités culturelles ». Et commentant ce principe, le Collège soutient que « l'histoire des sciences et des oeuvres culturelles, enseignées dans les formes appropriées à chaque niveau, devrait fournir des antidotes contre les formes anciennes ou nouvelles d'irrationalisme ou de fanatisme de la raison. De même, les sciences sociales devraient introduire à un jugement éclairé

sur le monde social et offrir des armes contre les manipulations de toutes sortes»¹⁵. D'où l'on peut voir – avec le Collège de France – que le contact avec ces disciplines peut développer l'esprit critique, apprendre à se défendre contre toutes les formes de pression idéologique, politique ou religieuse, favoriser une meilleure compréhension de cultures autres que la sienne, développer l'esprit de tolérance et des réflexes de solidarité entre les civilisations. En somme, les disciplines sont beaucoup plus que des matières scolaires, elles peuvent contribuer à former des citoyens éclairés, lucides, ouverts et actifs.

b) Les disciplines sont aussi des instruments du développement et de l'accroissement des capacités humaines. Le rappel de cette propriété est un message récurrent dans la documentation française que j'ai étudiée. Quand on passe en revue chaque discipline, des spécialistes ou des enseignants de cette discipline en soulignent les vertus, notamment sur le plan du développement intellectuel. Dressel et Marcus, adoptant une perspective plus synthétique, nous suggèrent de répartir ainsi les disciplines dans l'optique de leur contribution au développement des capacités humaines :

- **contribuent à développer des habiletés sur le plan de la communication :** les langues, la littérature, l'art, la musique, le théâtre, la logique, les mathématiques, les statistiques ;
- **forment à l'exactitude dans la recherche :** les sciences naturelles, les sciences sociales, les mathématiques, les statistiques ;
- **apprennent les exigences d'un raisonnement valide :** la logique, la science, les mathématiques, les statistiques ;
- **favorisent une compréhension synoptique (synthétique, intégratrice) du savoir sur l'homme et sur le monde :** l'histoire, la philosophie, la théologie, la métaphysique ;
- **sensibilisent aux valeurs humaines :** l'art, la musique, la littérature, les langues ;
- **initient à la sagesse dans l'évaluation :** l'éthique, l'esthétique, la littérature¹⁶.

On pourrait discuter de cette classification. Je crois qu'il faut surtout retenir

comment un bon contact avec les disciplines enrichit la personne de l'étudiant, l'affine, lui donne plus de profondeur. Là encore, pour autant que les cours ne présentent pas simplement l'allure d'informations ou de connaissances à apprendre et que la pédagogie utilisée, les exercices ou travaux proposés fournissent des occasions de développer ces capacités...

c) Ce que l'Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial invite à rechercher, c'est-à-dire faire acquérir les assises, les concepts et les principes de base des disciplines, est une préoccupation que j'ai pu aussi retracer dans la documentation française et dans la documentation américaine. À cet égard, certains propos du rapport *Integrity in the College Curriculum* valent d'être cités : « La profondeur ne saurait s'atteindre simplement en suivant davantage de cours dans une matière ou une discipline. Il faut, pour y parvenir, avoir accès à ce qu'il y a de central et de fondamental dans la discipline sur les plans théorique et méthodologique. Il faut expérimenter l'étendue des sujets dont traite la discipline et la variété des outils analytiques qu'elle utilise. Il faut développer une approche séquentielle qui fait faire des progrès sur le plan de la sophistication. Il faut aussi connaître les questions auxquelles la discipline ne peut répondre et les prétentions qu'elle ne peut avoir. La concentration ne peut et ne devrait pas essayer d'enseigner aux étudiants tout ce qu'ils ont besoin de savoir : ils ont tout le reste de leur vie pour acquérir ce qui leur manque »¹⁷.

À condition bien entendu qu'on ait suscité plus qu'un simple intérêt pour la discipline ou le champ du savoir et que l'étudiant soit équipé pour parachever par lui-même sa formation spécialisée.

Par ailleurs, les étudiants et étudiantes que l'on a devant soi n'entendent pas toujours – loin de là – faire carrière dans la discipline que l'on enseigne. Aussi peut-on trouver beaucoup de pertinence dans ces propos d'un auteur américain du nom de Mayhew qui écrit à l'intention des enseignants : « Qu'enseigneriez-vous et comment l'enseigneriez-vous si vous saviez qu'aucun étudiant de votre classe ne devait jamais prendre d'autre cours dans cette discipline ?... On devrait se poser cette question pour chaque cours, non pas nécessairement avec l'idée de modifier radicalement ce que l'on offre présentement, mais comme un outil heuristique pour établir une couche d'objectifs de formation générale comme fondement d'un enseignement efficace »¹⁸.

7. Formation fondamentale et enseignement des techniques ou spécialités professionnelles

Ce qu'on vient de dire à propos des disciplines, on peut l'affirmer mutatis mutandis à propos de l'enseignement des techniques et des spécialités professionnelles. Dans leur cas comme dans le cas des disciplines, il faut travailler à donner des réponses concrètes à la double interrogation que suscite la définition de la formation fondamentale que nous avons retenue : en quoi et comment cette technique ou cette spécialité contribue-t-elle à la formation intégrale de la personne de l'étudiant ? que faut-il enseigner et comment faut-il l'enseigner pour que l'étudiant ait accès à ce qui fait l'essentiel de cette technique, de cette spécialité ou de ce champ d'activité, de telle sorte que ces assises étant bien établies, il pourra compléter par la suite et par lui-même ses connaissances et se tenir à jour dans son champ de compétence ?

Dans une perspective de formation fondamentale, il faut, dans l'enseignement d'une technique ou d'une spécialité, dépasser les perspectives d'une formation trop spécialisée, trop pointue. Il faut préparer les personnes à faire face au changement accéléré. Il serait éclairant de faire un relevé des déclarations de chefs d'entreprises, aussi bien ici qu'à l'étranger, qui plaident en faveur d'une formation la plus large et la plus solide possible de leurs futurs employés, se faisant fort de les initier aux plus récentes technologies ou processus de gestion...

8. Formation fondamentale, didactique et pédagogie

En terminant cette première partie de mon exposé, je voudrais simplement attirer votre attention sur les rapports entre formation fondamentale, didactique et pédagogie. Il y a là un thème qui appellerait un très long développement. Je me contenterai d'observations très rapides qui me sont suggérées par ce que j'ai pu constater dans la documentation française et américaine.

8.1 Il ne faut jamais perdre de vue que c'est l'étudiant qui acquiert ou se donne une formation fondamentale ; au-delà de ce que nous pouvons lui transmettre ou lui proposer, il reste qu'en dernière analyse, c'est lui qui assimile et construit son savoir. Cela peut nous amener à réfléchir sur des questions comme la structure cognitive d'une personne, la formation des concepts, les mécanismes d'appropriation et d'inté-

gration de nouvelles connaissances, les exigences d'une compréhension véritable d'un phénomène, les mérites d'exercices de métacognition, etc. À un niveau plus simple et plus immédiat, mais tout à fait primordial, cette donnée de base – c'est l'étudiant qui assimile et construit son savoir – commande que dans les pratiques pédagogiques auxquelles on a recours, on mise sur une participation active de l'étudiant, qu'on lui fournisse de multiples occasions de s'approprier un contenu, de développer une habileté, d'intégrer ou de mettre en relation de multiples connaissances.

C'est dans le rapport Prost – un ouvrage qui traite de la situation des lycées en France – que j'ai trouvé cette idée exprimée avec le plus de force. Pour améliorer la qualité de la formation offerte par les lycées, le rapport Prost recommande de renforcer la cohérence des études, de donner priorité au travail des élèves et de respecter la diversité des élèves en diversifiant les études et les formations.

Par exemple, les auteurs du rapport estiment que « pour renforcer l'unité des études, améliorer leur qualité et susciter l'engagement des élèves, il faut (...) s'attacher aux finalités globales de chaque formation le choix, l'équilibre et l'articulation des contenus qui la composent. Il faut faire vraiment des maths ou de l'histoire, mais on ne devrait pas les enseigner pour les maths ou pour l'histoire. Les disciplines ne sont pas enseignées parce qu'elles auraient le droit de l'être, et les lycées le devoir de la faire, mais en raison de l'apport spécifique de chacune, du type de démarche qu'elle requiert, de sa contribution à la formation culturelle, sociale et professionnelle des jeunes.

Ce qui suppose, lit-on plus loin dans le même rapport, que l'on définisse les contenus disciplinaires propres à chaque section: quels contenus doivent être enseignés? pourquoi? avec quelles exigences à l'égard des élèves? selon quelles démarches? (...)

Ils préconisent beaucoup les mises en situation, soulignant comment « les savoirs se construisent par confrontation à des problèmes théoriques ou pratiques, internes ou externes à la discipline considérée, et les élèves ne maîtrisent vraiment les connaissances que lorsqu'ils sont capables de les mobiliser pour résoudre, non des questions artificielles introduites par commodité didactique, mais des problèmes qui se posent ou se sont posés réellement »¹⁹.

Les auteurs du rapport sur les lycées accordent tellement d'importance au

travail des élèves qu'ils vont jusqu'à écrire: « le meilleur professeur n'est pas celui qui travaille le plus, mais celui qui fait le mieux travailler ses élèves de la façon la plus intelligente et la plus féconde »²⁰.

8.2 Une deuxième idée qui revient fréquemment dans les rapports tant américains que français, c'est l'importance de recourir à une diversité de méthodes pédagogiques pour tenir compte de la diversité des élèves qui se trouvent réunis en une même classe, mais aussi pour atteindre les objectifs que l'on poursuit. Cela est particulièrement manifeste dans les recherches et expériences menées en France sur le thème de la pédagogie différenciée²¹.

8.3 Par ailleurs, les propositions que l'on retrouve dans le rapport *The Paideia Proposal*, même si elles ont été conçues en fonction du secondaire, sont transposables au collégial et présentent un grand intérêt²². Il est remarquable également que, dans de récents et importants rapports touchant l'enseignement postsecondaire aux États-Unis²³, les préoccupations relatives aux façons d'enseigner sont très présentes. En somme, le grand principe qui est mis de l'avant, c'est qu'il doit y avoir cohérence entre les objectifs que l'on vise et les stratégies pédagogiques auxquelles on a recours. Si l'on veut développer les capacités d'analyse et de synthèse, il faut proposer aux étudiants des travaux ou des exercices qui font appel à ces habiletés. Si l'on souhaite que les élèves soient capables de recevoir et de décoder des messages transmis sous plusieurs formes ou par l'entremise de plusieurs médias de communication, il faut leur fournir des occasions d'aiguiser leurs perceptions et leur capacité de déchiffrer de tels types de messages.

LA DYNAMIQUE DE L'ÉTABLISSEMENT ET LA FORMATION FONDAMENTALE

Qu'il s'agisse du Québec, de la France ou des États-Unis, la problématique de la formation fondamentale, quand on l'analyse à partir des étudiants, présente un certain nombre de traits communs: diversité très grande de l'effectif étudiant; attitude utilitariste face aux étu-

des; problème des échecs et des abandons à l'état endémique dans certaines matières, notamment en sciences; situation alarmante du côté de la maîtrise de la langue maternelle; faiblesses marquées par rapport à certaines habiletés du type capacité d'abstraire, capacité d'appliquer et de transférer ses connaissances; impression générale qu'ont un grand nombre d'éducateurs qu'il y a un déclin des résultats scolaires, baisse de niveau et que, pour tenir compte de cette situation, il faut ou bien diminuer les exigences ou bien évaluer les apprentissages en faisant preuve de plus de largesse. Quelles que soient les nuances qu'on pourrait et qu'on devrait apporter par rapport à telle ou telle de ces manifestations inquiétantes, il reste que, dans les discussions entourant la formation fondamentale ici ou à l'étranger, ce tableau plutôt sombre est planté comme une sorte de toile de fond qui finit par être obsédante.

Plusieurs aspects de la problématique de la formation fondamentale dans les collèges du Québec ont des dimensions qui ressortissent à l'ensemble du réseau ou mettent en cause d'autres ordres d'enseignement: dans une perspective de formation fondamentale comme nous l'avons définie, quelles devraient être les orientations des futurs programmes de sciences humaines et de sciences de la nature? Quels sont la responsabilité et le pouvoir du primaire et du secondaire par rapport à la situation que nous connaissons présentement? Sur quoi le collégial doit-il faire porter l'accent, compte tenu du continuum collège-université? Comme on le voit, plusieurs de ces problèmes ne sont pas du ressort immédiat de chaque collège et le niveau local est très profondément marqué par ce qui se passe en amont ou en aval ou encore au-dessus de sa tête. Toutefois, dans le cadre de notre atelier, nous allons nous centrer uniquement sur ce qui peut être tenté sur le plan institutionnel qui pourrait contribuer à améliorer la formation fondamentale des étudiants.

La première chose qu'il faut affirmer sans aucune espèce d'équivoque, c'est que nombreux sont les éducateurs dans les collèges qui se préoccupent de trouver des remèdes aux problèmes signalés: qu'on pense aux nombreuses études sur les échecs et les abandons et les efforts qui sont tentés pour leur donner des suites concrètes; qu'on pense aux diverses mesures qui sont prises pour améliorer la qualité de la langue chez les collégiens et collégiennes; qu'on songe, à ce sujet, aux nombreux collèges qui, ces dernières années, ont mis sur pied des services d'aide à l'apprentissage de la langue, services qui

n'ont pas tous les mêmes caractéristiques, d'ailleurs; qu'on pense aux activités de perfectionnement de ces professeurs qui, confrontés à un nouveau programme à mettre en oeuvre prochainement, s'appliquent à se donner une vision d'ensemble du programme, à dégager ce qu'il y a de plus important ou d'essentiel dans les différents cours et travaillent à s'habiller à enseigner des contenus nouveaux pour eux; qu'on pense aux ateliers organisés à l'intention des étudiants pour les aider à cerner leurs forces et leurs faiblesses et développer des habitudes d'étude et une méthode de travail personnelle; qu'on songe aux expériences d'encadrement qui visent à faciliter le passage du secondaire au collégial...

En fait, on pourrait allonger considérablement la liste des initiatives qui, lancées dans toutes sortes de contextes et pour toutes sortes de raisons, contribuent de facto à une meilleure formation fondamentale des étudiants. Diverses catégories de personnel sont à l'origine de ces initiatives ou se trouvent impliquées, notamment les professeurs et les professionnels non-enseignants. Cependant, ce qu'il y a de remarquable et de déplorable, c'est que la plupart du temps, ces initiatives ont un rayonnement plutôt limité dans le collège même d'où elles émanent. Au-delà d'une connaissance vague et superficielle, ceux et celles qui n'appartiennent pas au groupe de personnes qui font la promotion de ces initiatives sont rarement touchés ou interpellés. Dans l'état actuel des choses, si on s'en rapporte à des témoignages d'individus autant qu'à certains rapports officiels, le collège est un univers peuplé de plusieurs solitudes et très peu profondes.

Dans le dernier rapport du Conseil des collèges, on peut voir que le sentiment d'appartenance à l'établissement n'est pas très développé chez les enseignants. En fait, ce qui ressort avec force dans le témoignage des enseignants et enseignantes qu'avait rencontrés le groupe d'étude présidé par Réginald Grégoire l'an dernier²⁴, c'est le sentiment d'isolement profond qu'éprouvent les enseignants dans nos collèges. Le département apparaît comme la seule structure où l'enseignant et l'enseignante se sentent chez lui ou chez elle parce qu'il y est possible d'échanger avec des collègues qui ont les mêmes préoccupations disciplinaires ou professionnelles. Nonobstant ces contacts qui ne sont pas sans signification ni valeur, il reste qu'on observe que l'enseignant ou l'enseignante peut, malgré tout, se sentir isolé sur le plan pédagogique, même dans son département, soit à cause de conflits entre des membres ou entre des

tendances idéologiques ou autres, soit parce que ce sont plutôt les questions de gestion ou de coordination qui retiennent l'attention et occupent la place plutôt que les problèmes relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage. Par ailleurs, les liens entre les départements et les programmes de formation sont très distendus, particulièrement pour ce qui est de l'enseignement des disciplines. Tous ces facteurs ajoutés au climat de méfiance qui s'est souvent instauré entre l'administration et le corps professoral font qu'il n'est pas aisé d'avoir une approche institutionnelle de la formation fondamentale. Or, je suis fermement convaincu que les progrès que nous pourrions faire dans le réseau des collèges passent par la capacité que l'on aura ou non de recréer un tissu institutionnel et de susciter une dynamique vraiment institutionnelle.

La question de la formation fondamentale pourrait devenir, dans nombre de milieux, l'élément déclencheur qui rassemble et polarise les énergies. Quel genre de personne cherchons-nous à former? Quelles habiletés et capacités voulons-nous contribuer à développer chez nos étudiants? Comment, concrètement, nos programmes, nos départements, nos disciplines, nos spécialités et services y contribuent-ils et pourraient-ils y contribuer? Comment, collectivement, pouvons-nous nous attaquer aux problèmes pédagogiques qui nous confrontent? Comment pourrions-nous nous y prendre pour avoir des programmes de formation mieux intégrés? Assurer plus de cohérence et de cohésion dans l'action de tous les intervenants, voilà qui pourrait découler d'une démarche concertée de tous les agents éducatifs autour du thème de la formation fondamentale, non seulement à préciser, mais surtout à mettre en oeuvre.

Cette conviction m'est venue tout particulièrement en analysant comment des établissements américains ont pu trouver des réponses diversifiées à des problèmes qui ne sont pas sans parenté avec les nôtres. Évidemment le contexte des universités et des collèges américains n'est pas le nôtre. On se trouve en présence d'établissements qui ont la pleine maîtrise de leur curriculum et de leurs programmes de formation. Mais il y a des leçons à tirer de l'expérience de Harvard qui, pour pallier les inconvénients d'un curriculum style cafétéria, s'est donné un «core curriculum» qui tient compte des attributs qu'on souhaiterait retrouver chez toute personne éduquée et qui a amené à concevoir des cours et des exigences qui sont en accord avec cet idéal; il y a des leçons à tirer de l'expérience du Miami-Dade

Community College qui, pour assurer à ses diplômés une formation de qualité et un diplôme qui ait une valeur reconnue, a revu son programme de formation générale et a mis en place tout un train de mesures pour s'assurer que ses étudiants satisfieront à des standards de qualité et que toutes les chances et tous les moyens leur ont été donnés pour y parvenir; il y a des leçons à tirer de l'expérience du petit collège Alverno qui a décidé que, pour obtenir un diplôme de cet établissement, les étudiantes devaient être capables de faire la démonstration qu'elles maîtrisent vraiment un ensemble de huit habiletés, considérées comme autant de traits distinctifs d'une bonne formation libérale, option qui a eu beaucoup d'impact sur l'enseignement et sur l'apprentissage, notamment sur les pratiques d'évaluation. Dans toutes ces expériences, corps professoral et direction ont travaillé de concert – ce qui n'est pas l'équivalent de sans difficulté ni sans débats intellectuels parfois costauds. Mais le simple fait de s'être engagés dans pareils processus a permis à tous d'imprimer un certain nombre d'orientations communes, de créer des lieux d'échanges et de partage d'idées ou de convictions qui n'ont rien d'incompatible avec le respect de l'autonomie professionnel de chacun²⁵.

Aux États-Unis, les caractéristiques et traditions propres à chaque collège – qu'il s'agisse d'un collège communautaire, d'un «liberal arts college», d'un collège privé ou d'un collège rattaché à une université d'État – font que chacun doit travailler à donner une cohérence et des principes directeurs à son curriculum institutionnel, à ses programmes de formation. Au Québec, vous le savez, l'action des collèges s'inscrit dans un cadre fortement balisé: loi des collèges, règlement des études collégiales, Cahier de l'enseignement collégial, pré-albums universitaires. Ces balises, utiles et nécessaires à plus d'un point de vue, ont eu souvent pour effet de reléguer au second plan la marge d'initiative et de manoeuvre du pôle institutionnel.

Or, je le répète, l'objectif d'assurer la formation fondamentale des étudiants commande une réflexion et une action concertée des diverses composantes d'un collège afin de préciser les objectifs communs à poursuivre à travers les cours et les programmes offerts au collège; d'identifier les lacunes et les besoins des étudiants par rapport à l'atteinte de ces objectifs; de déterminer les stratégies pédagogiques qui seraient les plus susceptibles d'aider les étudiants à combler l'écart entre les objectifs fixés et l'état de leur développement à leur arrivée au collège.

Je constate qu'au cours des trois ou quatre dernières années, il y a eu émergence de démarches institutionnelles variées qui sont encourageantes : tenue de journées pédagogiques sur la formation fondamentale (e.g. Ahuntsic, Édouard-Montpetit, Valleyfield), présentation de mémoires sur la question au Conseil supérieur de l'éducation (e.g. Édouard-Montpetit). Le cégep de Saint-Félicien, après une démarche qui s'est étalée sur plusieurs années, s'est donné un projet éducatif expressément centré sur la formation fondamentale. Le cégep de Matane est présentement engagé dans un processus de définition d'un projet éducatif dont une des composantes majeures devrait être la formation fondamentale. Quant au cégep de Valleyfield, c'est à la définition d'une politique institutionnelle de la formation fondamentale que le personnel travaille présentement. Ces exemples n'épuisent certainement pas la liste de ce qui a pu être tenté récemment ou de ce qui peut être présentement en chantier. Il sera intéressant de suivre l'évolution de toutes ces expériences, pour en dégager les similitudes et les différences tant sur le plan des processus que des résultats. Les effets sur le climat et la dynamique institutionnels devraient également être des variables à prendre en considération et à analyser de près. Et on ne peut que souhaiter que des entreprises du genre se généralisent.

Toutefois, je ne voudrais pas terminer mon exposé sans dire qu'à défaut d'une démarche proprement institutionnelle engageant directement toutes les composantes du Collège, il me semble que les étudiants ne pourraient que bénéficier d'initiatives que prendrait tout département ou tout service qui s'appliquerait à revoir sa fonction et ses activités, dans la perspective de la formation fondamentale telle que nous l'avons évoquée. C'est pourquoi, d'ailleurs, m'adressant ici surtout à des professeurs, je me suis attardé plus longuement sur les rapports entre l'enseignement des disciplines ou spécialités et la formation fondamentale. Et si de telles initiatives étaient enclenchées, il me semble qu'il faudrait tout faire pour que s'établissent des jonctions entre leurs responsables ; plus particulièrement, tout ce qui pourrait contribuer à une vision plus intégrée des programmes de formation devrait être encouragé. Et pourquoi les journées pédagogiques, qui semblent toujours renaître dans nos collèges, ne seraient-elles pas l'occasion de porter, au niveau d'une conscience commune, ces efforts et tentatives ? Il faut établir le plus de passerelles possibles au sein de nos collèges. Les travaux et les actions autour et en fonction de la formation fondamentale peu-

vent devenir des éléments catalyseurs, mobilisateurs, rassembleurs pour le bénéfice des étudiants, raison d'être de nos collèges...

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Conseil supérieur de l'Éducation. *Le Collège. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*. Gouvernement du Québec, 1975. C'est dans le premier chapitre consacré à la formation post-secondaire qu'on introduit la notion de formation fondamentale.
2. Ministère de l'Éducation. *Les collèges du Québec. Nouvelle étape. Projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP*. Gouvernement du Québec, 1978. Voir en particulier les pp. 80-82.
3. Sur ce thème, voir les observations de M. Jacques de Lorimier dans sa communication intitulée : « Éléments pour une politique institutionnelle de formation fondamentale » (pp. 5-10). Cette communication a été donnée le 3 juin 1986 dans le cadre de journées pédagogiques sur la formation fondamentale tenues au Collège de Valleyfield. Elle est reproduite dans le rapport des conférences et ateliers de ces journées, rapport que le Collège de Valleyfield a préparé et fait paraître au cours de l'automne 1986.
4. Conseil supérieur de l'Éducation. *La formation fondamentale et la qualité de l'éducation. Rapport 1983-1984 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Gouvernement du Québec, 1984, 62 p.
5. En date de juin 1987, trois volets du dossier-souche étaient accessibles au C.A.D.R.E. (1940, boul. Henri-Bourassa est, Montréal, H2B 1S2) : 1. *La formation fondamentale. La documentation américaine*, par J. LALIBERTÉ, 1984, 122 p. ; 2. *La formation fondamentale. La documentation canadienne*, par P.E. GINGRAS, 1985, 98 p. ; 3. *La formation fondamentale. La documentation française. (1981-1986)* par J. LALIBERTÉ, 1987, 239 p.
6. Conseil supérieur de l'Éducation. *L'Éducation aujourd'hui : une société en changement, des besoins en*

émergence. Rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation. Gouvernement du Québec, 1987, pp. 13-21. Dans la revue *Prospectives* (vol. 23, no 2, avril 1987, pp. 83-85), on trouve une brève évocation des propos du Conseil sur la question.

7. Conseil des collèges. *Enseigner aujourd'hui au collégial. L'état et les besoins de l'enseignement collégial. Rapport 1986-1987*. Gouvernement du Québec, 1987, 74 p. Voir en particulier, les pp. 25-46.
8. Dans le *Cadre de référence pour la révision et l'évaluation des programmes au collégial*, document I, « Principes et orientations », la Direction des affaires éducatives de la Direction générale de l'enseignement collégial consacre quelques pages (15 à 18) à la formation fondamentale, présentée comme une des orientations essentielles qui guident le développement de l'enseignement collégial.
9. Direction générale de l'enseignement collégial. *Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial*. Gouvernement du Québec, 1984, p. 7.
10. Sur l'expérience de l'Université Harvard, cf. *La formation fondamentale. La documentation américaine. Op. cit.*, 1984, pp. 69-73.
11. LANDRY, Louise (et autres). *Une conception des objectifs de développement en éducation (fondement théoriques)*. Montréal, Fédération des cégeps, Commission des psychologues et des conseillers d'orientation, février 1977. 81 p.
12. Voir, par exemple, le portrait de l'étudiant d'aujourd'hui que trace Hélène Giguère et qu'elle dégage d'un sondage socio-économique effectué par le service d'information du Collège de Maisonneuve, d'études effectuées auprès des jeunes, de témoignages d'étudiants et d'étudiantes, d'échanges avec des collègues de travail et d'hypothèses personnelles. Ce portrait, elle l'a brossé dans une conférence donnée au Cégep de Maisonneuve le 10 mars 1987 et publiée dans *Développement pédagogique*, le

- bulletin du Service de développement pédagogique du Collège, dans un numéro spécial ayant pour titre: «L'étudiant de cégep» (N. réf. 1531.11.01).
13. «Integrity in the College Curriculum. Text of the report of the Project on Redefining the Meaning and Purpose of Baccalaureate Degrees», *The Chronicle of Higher Education*, February 13, 1985, p. 12.
 14. DRESSEL, Paul et Dora MARCUS. *On Teaching and Learning in College. Reemphasizing the Roles of Learners and the Disciplines*. San Francisco, Cal., Jossey-Bass Publishers, 1982, pp. 85-86.
 15. *La formation fondamentale. La documentation française*, op. cit. p. 120.
 16. Cf. DRESSEL et MARCUS, op. cit., p. 100.
 17. «Integrity in the College Curriculum», op. cit., p. 26.
 18. Cité par GAFF, J.G., *General Education Today, A Critical Analysis of Controversies, Practices and Reforms*. San Francisco, Cal., Jossey-Bass Publishers, 1983, p. 110.
 19. *Les lycées et leurs études au seuil du XXI^e siècle*. Rapport du Groupe de travail national sur les seconds cycles, présidé par M. Antoine Prost. Ministère de l'Éducation nationale, Service d'information, 1983, pp. 46-47.
 20. *Id.* p. 49.
 21. Sur le thème de la pédagogie différenciée en France, voir notamment le chapitre 4 de *La formation fondamentale. La documentation française*, op. cit., de même qu'une notice sur la question que nous avons fait paraître dans la livraison d'octobre 1986 de la revue *Prospectives*, sous la rubrique «Revue des revues», pp. 150-153.
 22. Pour une présentation sommaire du *Paideia Proposal*, voir: *La formation fondamentale. La documentation française*, op. cit., pp. 42-44.
 23. Voir notamment «Integrity in the College Curriculum» dont nous avons déjà parlé de même que: «Involvement in Learning: Realizing the Potential of American Higher Education». *The Chronicle of Higher Education*, October 24, pp. 35-49.
 24. Conseil des collèges. *Études de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep. Ou l'autre cégep*. Par Réginald GRÉGOIRE, Gaston TURCOTTE et Guy DESSUREAULT, Gouvernement du Québec, 1986, XVII et 138 p. («Collection Études et réflexions sur l'enseignement collégial 1985-1986»).
 25. Pour en savoir plus long sur les expériences du Miami-Dade Community College et du collège Alverno, voir: *La formation fondamentale. La documentation américaine*, op. cit., pp. 73-80.