

## VII — Les cours obligatoires et les cours complémentaires

Communication de  
Monique LEBRUN  
Professeure en didactique du français  
Université du Québec à Montréal  
Rédactrice en chef (section pédagogie)  
Revue Québec français

### UNE FORMATION FONDAMENTALE POUR TOUS: LES COURS COMMUNS DE FRANÇAIS

Alors que je préparais cette communication, j'ai été entraînée à lire, motivée par une critique dithyrambique, *L'âme désarmée* d'Allan Bloom. L'auteur y parle avec conviction de la culture générale, celle qui aide l'élève à se poser la question «qu'est-ce que l'homme?» et à y répondre. Le concept de culture générale, tel que défini par Bloom, se base sur la recherche des connaissances de niveau élevé (voir son explication des «grands livres») et est intimement relié à la pratique constante et éclairée de la lecture. Selon Bloom, l'université, aux prises avec une spécialisation trop précoce, a failli à la tâche de libérer intellectuellement les étudiants en ne leur fournissant plus les grands modèles classiques d'affirmation de la personne et d'une société donnée.

À la lumière de mon expérience de quelque quinze années comme professeure de littérature et d'histoire au niveau collégial, je serais tentée d'appliquer, mutatis mutandis, le constat de Bloom sur l'université américaine à nos établissements québécois d'enseignement postsecondaire. Toutefois, il convient tout d'abord de s'entendre sur les termes. Le concept de culture générale, utilisé par Bloom et par les éducateurs de feu les collèges classiques, recouvre-t-il exactement celui de formation fondamentale? La lecture de certains ouvrages me porte à dire que, si l'opposition entre formation fondamentale et formation spécialisée ou professionnelle ressort assez clairement, il n'en est pas de même pour la distinction entre culture générale et formation fondamentale, d'une part, et entre formation générale et formation fondamentale d'autre part. Une enquête menée par Huppé (1980) démontre, par ailleurs, qu'on ne sait pas encore très bien dans les cégeps si la formation fondamentale vise le savoir ou le savoir être. Pour ma part, je considère que dans les trois concepts énoncés ci-haut se retrouvent les deux formes de savoir, mais à des degrés divers toutefois, la formation ou culture générale visant davantage le savoir, et la formation fondamentale, un équilibre entre savoir et savoir être, bref, l'idéal d'une tête à la fois bien pleine et bien faite.

Que tous les cours de niveau collégial puissent et doivent se donner des objectifs de formation fondamentale me semble évident. Je vous parlerai, pour ma part, de cours qui, à prime abord, semblent détenir une position privilégiée dans la forma-

tion du cégepien, soit les cours communs de français. J'expliquerai d'abord la position des nouveaux programmes (1986), puis je mettrai de l'avant quelques-unes de mes positions personnelles sur les objectifs possibles des cours de français dans un contexte de formation fondamentale.

### La position des programmes de français

Menée difficilement à terme en 1985, la refonte des programmes de français a donné lieu à une consultation de l'ensemble des départements de français de la province. Il le fallait. En effet, les anciens programmes dataient de 1967-1968, années où l'on avait défini à la hâte, dans la foulée de la création des cégeps, les objectifs de quatre cours de genres littéraires (poésie, roman, théâtre, essai) et d'un cours de linguistique. Entre 1968 et 1985, le ministère de l'Éducation avait toléré de nombreux cours maison: il en résultait des disparités étonnantes, d'un cégep à l'autre, quant au profil de cours communs de français.

En «faisant le ménage», a-t-on amélioré la situation? Tout porte à croire (cf. l'enquête de la Coordination provinciale de français sur les orientations des cours communs de français dans les divers cégeps) que les orientations et les cours de 1985 n'ont fait que régulariser le statu quo ante bellum. Des quatre nouvelles orientations, l'une est purement littéraire (langue et discours littéraire), une autre, linguistique (langue-langage-communication), une troisième pourrait être qualifiée, faute de mieux, de socio-littéraire (langue-littérature-société) et une quatrième s'inscrit dans les pratiques de lecture-écriture (lecture-analyse-production). Les treize cours par lesquels se concrétisent ces orientations peuvent être greffés indifféremment à l'une ou l'autre, à raison de quatre cours par orientation. Faute de pouvoir analyser ces orientations comme des tous cohérents, ce qu'ils ne prétendent pas être, force nous est de nous référer aux cours eux-mêmes pour comprendre la formation que l'on veut donner à l'étudiant.

Quelques remarques préliminaires s'imposent. Tout d'abord, s'agit-il vraiment d'un programme, au sens où l'entendent les technocrates du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science? Si on le compare au programme du secondaire, oeuvre de spécialistes et non issu d'une consultation de la base, programme auquel il doit logiquement faire suite, on remarque, dans le programme de français du collégial, une vision impressionniste de la notion d'objectif, des incohérences dans la terminologie (faute de lexic), une absence quasi totale de grands objectifs communs, sinon aux quatre orientations, du moins aux quinze cours, et enfin, des recouplements constants dans les contenus. Ce programme, si c'en est un, donne l'impression d'avoir été fait par des gens du milieu qui s'y sont taillé des chapelles, et surtout, qui se sont peu consultés. Visiblement, les technocrates du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (M.E.S.S.) ne sont pas intervenus pour harmoniser le vocabulaire, sinon les objectifs, et assurer les étapes d'une véritable séquence. Il s'en

dégage une impression décourageante d'éparpillement.

Voyons quelques détails. À part l'introduction, nulle part, comme dans le programme du secondaire, par exemple, on n'inscrit en filigrane le souci constant: d'améliorer les capacités d'expression de l'étudiant dans sa langue maternelle; d'inscrire la matière des cours communs de français dans des situations de communication stimulantes; de tenir compte du contexte socio-culturel.

L'un ou l'autre de ces trois objectifs apparaît bien çà ou là, au hasard du libellé des descriptions des quinze cours, mais pas plus.

Les termes traduisant les concepts dont on veut entretenir l'étudiant manquent de cohérence: ainsi, on confond allègrement texte, discours, oeuvre, production littéraire. «S'exprimer» se traduit souvent en termes d'écriture, sinon de production. Les expressions «types de discours» et «idéologies» ne reçoivent aucune explication. Il est vrai que la description sommaire de chaque cours s'accompagne d'une bibliographie ad hoc...

Nous avons relevé une constellation de termes à fréquence élevée: texte littéraire, texte non littéraire, langage (narratif, théâtral, poétique), techniques (de lecture, d'écriture, d'analyse), communication. Ces termes, également très utilisés dans les programmes du secondaire, nous portent à penser qu'on poursuit l'analyse et la production de divers types de textes, littéraires ou non. La présence quasi constante du texte non littéraire constitue d'ailleurs une différence notable par rapport au programme de 1967-1968. Les grandes oeuvres littéraires semblent avoir désormais perdu leur primauté.

On ne pêche pas par excès de précision en décrivant les habiletés que l'on veut développer chez l'élève: ainsi, on parle, avec une abondance répétitive d'analyser-produire des textes ou discours, de les identifier, connaître, reconnaître, comparer, relier, distinguer. Ces habiletés rejoignent des objectifs cognitifs, mais qu'en est-il des objectifs affectifs, qui visent à «apprendre à être» et rejoignent l'éducation, par delà l'instruction? On les retrouve, bien timidement présents, de façon éparsée: exprimer ses émotions, critiquer (des valeurs), être présent à ses perceptions, situer ses goûts ou besoins personnels, socio-culturels et professionnels. Encore là, le discours pédagogique du programme manque d'homogénéité.

Comme il n'existe pas, à proprement parler, de manuels pour les cours de français du collégial, ni d'examens communs, on comprend que la liberté du professeur joue davantage qu'aux niveaux primaire ou secondaire. Ce programme n'est qu'un «cadre» (selon le sens que l'on donnait à ce mot dans les anciens programmes de français du primaire et du secondaire) et un cours vaut surtout par ce que le professeur y apporte de professionnalisme.

La notion de formation fondamentale qui se dégage des cours communs de français est un peu celle d'une auberge espagnole: on n'en retire que ce qu'on y met, puisqu'il n'y a pas de véritable séquence, pas de parti-pris pour une orientation définie, pas de langage commun face à ce qui pourrait être le

bagage littéraire et linguistique moyen de tout cégépien (ex.: avoir lu quatre romans), pas de consensus face aux méthodes et techniques assurant la maîtrise adéquate des instruments de pensée et des outils d'expression (ex.: avoir rédigé quatre dissertations sur un sujet original).

## Des positions et propositions visant la formation fondamentale

À la lumière de mon expérience personnelle et suite à cette trop brève analyse des contenus et orientations des cours communs de français, j'aimerais vous faire part de ce que pourraient être ces cours dans l'optique d'une formation fondamentale.

### • La poursuite de l'apprentissage de la langue maternelle, surtout dans ses manifestations écrites

Il s'agit bien d'une poursuite, en effet, car, ainsi que le révèlent les programmes du primaire et du secondaire, l'apprentissage de la langue constitue un exercice constant, dans le cadre scolaire, constant et structuré de façon concentrique. En effet, après avoir posé les bases lexicales, morphologiques syntaxiques et discursives de la maîtrise linguistique, on élargit sans cesse le répertoire d'habiletés à acquérir, tant en compréhension qu'en production. À ce sujet, les cours de rattrapage en français écrit que l'on dispense au cégep ne devraient être qu'une mesure transitoire. Une réévaluation à la hausse des objectifs des programmes de français des niveaux antérieurs et des seuils réels de performance des élèves ainsi que l'abandon de la politique de promotion systématique devraient améliorer la situation.

Nous parlons de la langue maternelle et non de la langue seconde. En effet, dans quelques mois, les cégeps recevront pour la première fois, et ceci surtout à Montréal, les enfants de la loi 101. Il ne convient pas de baisser les seuils de performance de façon à leur faciliter la tâche. Éduqués constamment en français, ces élèves peuvent être considérés à bon droit comme des locuteurs natifs. Tout au plus peut-on penser qu'ils auront besoin d'un rattrapage ponctuel, service qu'assurent actuellement certains cégeps desservant une forte population d'allophones.

Cet apprentissage doit se concentrer, disions-nous, sur les manifestations écrites de la langue. En effet, les objectifs de communication orale sont suffisamment présents dans les programmes du primaire et du secondaire, d'une part, et un enseignement de type universitaire, comme l'est souvent celui du cégep, doit mener à la maîtrise complète des outils d'expression, d'autre part.

• **La langue comme outil privilégié d'identité culturelle**

Selon Allan Bloom, toute culture est ethnocentrique et a le droit de l'être. Avant la Révolution tranquille, les trois contreforts de notre culture étaient la foi, la langue et les droits. Il nous reste les deux derniers, de plus en plus liés, puisque l'État a déjà pris le parti de protéger la langue, l'État québécois, s'entend. Parmi nos grands historiens nationaux, Groulx et Frégault nous ont déjà démontré la cohésion entre langue et culture. Pourtant, la langue est toujours fragile, toujours à protéger, même dans le contexte scolaire: qui ne peut fournir son exemple d'un collège francophone où l'on parle anglais dans les couloirs, où l'on écoute de préférence les émissions américaines?

C'est principalement par le biais du texte littéraire que la langue permet l'identification culturelle. En ce sens, il convient de privilégier, au cégep, dans l'ordre, la littérature québécoise, la littérature française et la littérature étrangère. Les «maîtres-livres», pour reprendre une idée de Bloom, nous permettent de comprendre nos valeurs, nos mutations idéologiques et d'atteindre à cette fameuse «convergence culturelle» si légitime, malgré ce qu'en pensent d'aucuns.

• **La langue comme outil de communication sociale**

La société dans laquelle nous vivons accorde une place prépondérante à l'écrit. L'adulte tant soit peu instruit doit nécessairement être quelqu'un qui sait écrire de façon correcte, sinon recherchée, et qui sait lire des textes d'un certain niveau d'abstraction allant du rapport d'impôt à l'éditorial de journal ou de revue. Par delà la simple correction orthographique et syntaxique, l'école (le cégep) doit faire lire et produire des textes dans une perspective pragmatique, celle qui tient compte des usagers et du contexte, celle qui permet de parler de trame argumentative, de valeurs idéologiques, de connotations, de prises de position.

• **La langue comme outil transdisciplinaire de maturation intellectuelle**

Pour atteindre cet objectif, il faut faire lire beaucoup, faire écrire beaucoup. Plus qu'une matière scolaire parmi tant d'autres, la langue est un outil qui, une fois maîtrisé, sert à faire d'autres apprentissages. Elle permet, entre autres, de se connaître soi-même par le biais des exercices d'analyse, de synthèse, de structuration logique. Sans reprendre le vieux débat Chomsky-Piaget sur la primauté de la langue ou de la pensée, on peut croire que la maîtrise linguistique favorise le développement de la pensée logique.

Il est temps, désormais, de mettre de l'avant quelques propositions. Elles ne prétendent pas à l'originalité, ni même à la nouveauté. Plusieurs sont déjà appliquées dans quelques cégeps de ma connaissance. Cependant, et cela me gêne, elles

ne font pas partie d'une politique explicite ni au M.E.S.S., ni dans l'ensemble des cégeps et ne sont pas considérées comme un tout cohérent et dynamique dont on ne peut retirer un élément sous peine de nuire à la formation fondamentale. Les sept premières propositions touchent particulièrement les cours de français, les cinq autres, l'ensemble des cours d'un étudiant de cégep.

- Inscrire la primauté de la langue écrite sur la langue orale;

- inscrire la primauté du texte littéraire sur le texte non littéraire; il ne s'agit pas, cependant, de revenir aux cours d'histoire littéraire de jadis, encore qu'il ne faille pas négliger celle-ci, considérant le niveau d'études dont on parle;

- promouvoir: des oeuvres qui sont le reflet de la société distincte qui est la nôtre et qui servent de points d'ancrage à notre culture; des oeuvres d'autres sociétés qui nous permettent de pratiquer le relativisme culturel;

- favoriser l'étude d'oeuvres complètes, par opposition aux cours basés sur les morceaux choisis, afin d'engager plus totalement le coeur (l'imaginaire) et l'esprit;

- poursuivre l'apprentissage de la lecture critique et le lier à des exercices d'écriture;

- travailler, là où on peut le faire, par programme ou concentration (ex.: dans le programme de garderie, adapter son cours, quant aux contenus et méthodes, aux autres cours de cette clientèle spécifique); en effet, la culture démocratisée ne consiste pas à donner à tous le même enseignement, mais à aider chacun à se développer au maximum;

- établir une véritable séquence, tant dans les contenus que dans les méthodes et abandonner le vieux système des cours «à la carte»;

- favoriser les cours et les activités interdisciplinaires; permettre que l'un des quatre cours optionnels soit donné en «team teaching», en équipe, où l'on intégrerait nécessairement un professeur de français, ceci, afin d'élargir le concept de culture et d'aider l'étudiant à opérer des synthèses entre ses apprentissages;

- adopter, dans chaque cégep, une politique de correction de l'écrit commune à tous les professeurs, politique tenant compte à la fois de l'orthographe et de la syntaxe de la phrase, et du discours; s'il le faut, recycler les professeurs en cette matière;

- donner systématiquement des travaux écrits et le plus possible, mais en les encadrant; pour ce faire, en cette période de baisse des effectifs étudiants et de mise en disponibilité des professeurs, favoriser une baisse du ratio professeur-élèves;

- obliger l'étudiant, dans les travaux de type dissertation, à des prises de position personnelles afin de l'amener à s'impliquer; distinguer les faits des opinions, des jugements et des techniques argumentatives;

- dialoguer, entre professeurs de différentes matières, sur les habiletés intellectuelles de base (ou méthodes transversales) à faire acquérir par le cégépien; identifier les principales et les

inscrire systématiquement à titre d'objectifs dans tous les cours d'un même programme ou d'une même concentration.

## Conclusion

«Fondamentalement» nous voulons faire de nos étudiants des êtres cultivés et ouverts. Concrètement, ils nous arrivent du secondaire bien démunis quant à leurs connaissances, quant à leurs outils de pensée et d'expression. Devant l'urgence de faire flèche de tout bois, d'assurer à tous une formation fondamentale, l'institution collégiale peut compter au premier chef sur les enseignants de français: leur discipline est vitale, «incontournable», pour reprendre une expression à la mode, dans la formation de l'honnête homme québécois de cette fin de siècle.

---

Communication de  
**Pierre BRODEUR**  
Professeur d'éducation physique  
Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu

---

## L'ÉDUCATION PHYSIQUE, LES COURS OBLIGATOIRES ET LA FORMATION FONDAMENTALE

### Avant-propos

La cueillette des documents et des informations sur la formation fondamentale conduit à relever, dès le départ, certaines «illusions» dont il faut se garder quand on doit traiter de ce qui est ou pourrait être fondamental dans un processus de scolarisation, processus qui a aussi pour finalité l'acculturation et la socialisation, la sélection et la distribution des individus dans une société de classes.

D'abord, l'illusion qu'il existe quelque part, dans le ciel des idées vertueuses, une bonne réponse fondée sur l'essence des choses, donc justifiée par sa transcendance... ou par le fait que les Américains l'aient adoptée avant nous!

L'illusion aussi qu'une bonne réponse pourrait assurer un consensus, soit par sa logique interne, soit par son évidence pour le bien de tous et du système.

Ou encore, l'illusion qu'en créant de nouvelles catégories conceptuelles, on restructure la réalité et, qu'en les nommant autrement, on modifie les contraintes et les finalités de l'activité éducative.

Il y en a d'autres. Essayons au moins d'éviter celles-là.

Je serai le premier à admettre « qu'on pense à partir d'où on a les pieds » et que, quand on oeuvre en éducation physique, cours obligatoires au niveau collégial, le discours sur la forma-

tion fondamentale porte nécessairement un parti pris.

Juge et partie dans cette cause, je n'ai pourtant pas l'intention de vendre ou de justifier quoi que ce soit, mais plutôt de mettre sur la table un point de vue et des choix collectifs d'éducation.

Mon exposé se divise ainsi:

- Référence au rapport Nadeau pour retourner à la source du concept de formation fondamentale et commentaire sur son implication pour nous.

- Rappel du cadre de référence des programmes du collégial (1984) et son interprétation en éducation physique.

- Finalité, buts, orientation éducative et objectifs pédagogiques de l'enseignement de l'éducation physique (connaissances, habiletés, attitude).

- Conclusion: un enjeu collectif et des choix à promouvoir.

### Le rapport Nadeau et la «formation fondamentale»

Dans le rapport Nadeau, on peut lire que la formation postsecondaire (collège) est «professionnelle» au sens très large de préparation à une fonction sociale ou de préparation à l'exercice d'un rôle dans la société. <sup>(1)</sup>

En bref, on retient que «collégiale» signifie «professionnelle», d'où le principe de la formation de la personne par la formation professionnelle et «fondamentale» par opposition à la spécialisation particulière. «Vouloir prolonger l'esprit «gratuit» des études secondaires avec les étudiants du postsecondaire serait rêver ou retarder indûment le développement de la personne. Désormais c'est à travers des études qui sont des études professionnelles orientées, que la personne se formera, qu'elle acquerra sa formation fondamentale» <sup>(2)</sup>.

Formation qui s'inspire de la formation sur mesure, la formation postsecondaire est d'abord fondamentale bien que jusqu'à maintenant «(...) nous n'avons pas encore réussi à identifier ce que doit être la formation fondamentale de l'homme d'aujourd'hui.» <sup>(3)</sup>

Ce à quoi le rapport Nadeau apportait sa solution: «C'est à l'intérieur même de la concentration, de l'approfondissement du savoir que s'acquiert, au postsecondaire, la formation générale. Et pour cela précisément, nous l'appelons fondamentale.» <sup>(4)</sup>

---

(1) Rapport Nadeau, p. 27.

(2) Ibidem, p.29

(3) Ibidem, p. 35

(4) Ibidem, p. 37