

Colloque de l'A.Q.P.C.  
30-31 mai 1988

**Atelier: Le dossier-souche du CADRE,  
la formation fondamentale au Québec  
et ailleurs, que peut-on en conclure?**

**Par:**

**Paul-Émile GINGRAS  
directeur général du CADRE**

**et**

**Jacques LALIBERTÉ  
Membre du GRA de PERFORMA  
Faculté d'éducation  
Université de Sherbrooke**

## PRÉSENTATION

Le dossier-souche du CADRE visait à cerner la problématique de la formation fondamentale, à préciser la signification que l'on donne au concept, les orientations et les démarches d'implantation que l'on retient, les incidences que ces options peuvent avoir sur les programmes d'études et la pédagogie.

L'atelier organisé dans le cadre du colloque de l'A.Q.P.C. avait pour but de dégager les traits essentiels de ce que les deux personnes-ressources ont pu observer aux États-Unis et en France (J. Laliberté), en Angleterre et au Canada anglais (P.-É. Gingras). L'échange de vues avec les participants permettait de faire référence à la situation québécoise et de voir comment la documentation étrangère rejoint et éclaire notre propre questionnement sur la formation fondamentale.

L'atelier comportait de brefs exposés des personnes-ressources ainsi agencés:

- I- Introduction par P.-É. Gingras  
Comment se pose la question. Diversité des concepts et des orientations. Exemples d'application. Liens avec le Québec.
- II- Préoccupations et projets relatifs à la formation fondamentale en Angleterre et au Canada anglais par P.-É. Gingras.
- III- Orientations et propositions visant à améliorer la formation fondamentale aux États-Unis et en France par J. Laliberté.
- IV- Incidences sur la pédagogie (par J. Laliberté).
- V- Conclusion par P.-É. Gingras  
Les documents officiels témoignent d'une préoccupation continue. Le milieu s'interroge, en particulier au collégial et au premier cycle universitaire. Le dossier-souche du CADRE ouvre des pistes pour les professeurs, les départements, les programmes et les établissements.

Le canevas de questions qui avait été prévu pour structurer l'échange avec les participants était le suivant:

1. Comment la question se pose-t-elle dans votre milieu?
2. Compte tenu de l'existence de programmes d'État, quel concept de la formation fondamentale y a-t-il lieu de se donner?
3. En quoi les expériences d'autres pays nous inspirent-elles?
4. Y a-t-il des expériences d'implantation en cours dans des collèges du Québec autour desquelles on pourrait changer?

## I. INTRODUCTION (P.-É. Gingras)

---

Durant les années soixante, les pays occidentaux ont procédé en profondeur à une réforme scolaire visant une large démocratisation de l'enseignement; ils ont rendu l'éducation accessible à l'ensemble des jeunes, aux adultes et assuré une place normale aux femmes. Relevant les défis d'une société scientifique et technologique, ils ont largement développé l'enseignement professionnel et la formation par les sciences.

Depuis 1975, ces mêmes pays s'interrogent sur les résultats de la réforme, sur la qualité de l'éducation et particulièrement sur la qualité de la formation fondamentale acquise par l'étudiant à l'école, au collège, à l'université.

Le Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE) a comme mission de contribuer au progrès de l'éducation au Québec par ses services, dont un centre de documentation, la revue Prospectives et la recherche. Depuis 1980, les études menées par le CADRE ont eu comme axe prioritaire la formation fondamentale.

Au cours des dernières années, l'équipe du CADRE a élaboré un dossier-souche sur la formation fondamentale, soit l'état de la documentation et de la recherche et le bilan des réalisations et des besoins en divers pays relativement à la formation fondamentale. Le dossier-souche veut servir de base à la réflexion, à de nouvelles études, à des expérimentations: il s'agit de "faire souche" à l'aide d'un dossier de départ. C'est un besoin reconnu que la nécessité de diffuser les résultats de la recherche. En d'autres pays, on publie des "notes de synthèse", des revues de littérature, un "state of the art". Au Québec, nous avons opté pour le dossier-souche.

L'enquête a été menée dans quatre pays: États-Unis, Canada anglais, France et Angleterre. Le dernier volet du dossier nous ramène au Québec où la situation est analysée avec l'éclairage obtenu hors du Québec.

L'organisation des volets du dossier-souche s'ajuste à la réalité de chacun des pays, mais toujours se retrouvent trois dimensions:

- 1) comment se pose la question?;
- 2) les concepts et les orientations;
- 3) les applications, expérimentations et incidences pédagogiques.

Cette conception du dossier-souche a présidé à l'aménagement du présent atelier.

## II. LA FORMATION FONDAMENTALE EN ANGLETERRE ET AU CANADA ANGLAIS (P.-É. Gingras)

---

### 2.1 EN ANGLETERRE

Les entrevues et la documentation sur lesquelles s'appuie notre rapport nous ont fait retenir trois principaux lieux et objets de réflexion sur la formation fondamentale en Angleterre:

- 1) le programme d'études des 11-16 ans;
- 2) la formation des jeunes de 16-19 ans;
- 3) l'avenir de l'enseignement supérieur.

Les études secondaires que poursuivent les jeunes de 11 à 16 ans sont réparties en deux cycles: le premier, de trois ans et le deuxième, de deux ans. Les examens conduisant aux certificats portent sur les matières étudiées au deuxième cycle. Traditionnellement, le programme d'études des 11-16 ans en est un de formation de base. En Angleterre, comme dans les autres pays, on a progressivement introduit en 4<sup>e</sup> et en 5<sup>e</sup> secondaire des matières optionnelles et un enseignement professionnel. Matières obligatoires et matières optionnelles ont des parts sensiblement égales dans le programme de ces deux dernières années du secondaire. La situation pose la question de la formation fondamentale à ce niveau des études. Dans ce débat, un document nous semble particulièrement intéressant: Curriculum 11-16, Working papers by H M Inspectorate: a contribution to current debate (Department of Education and Science, London: H.M.S.O., 1977, 84 p.).

À la description de la structure et des cheminement scolaires, le lecteur aura perçu dans le système d'éducation anglais une zone grise, qui se situe entre les études secondaires et l'enseignement supérieur ou le marché du travail. À la fin du secondaire, soit vers 16 ans, le jeune qui se destine à l'université, où il ne sera admis en pratique qu'à 18 ans, entrera dans la "sixth form", soit dans les collèges qui offrent spécifiquement ce cours ("sixth form colleges"), soit dans des collèges d'enseignement post-obligatoires ("colleges of further education"), soit dans des établissements rattachés à des écoles secondaires. Le jeune qui se prépare au marché du travail s'inscrit dans les "colleges of further education" ou dans des écoles spécialisées dans les enseignements des techniques, des arts ou du commerce. Il existe donc une grande diversité

de formations offertes aux 16-19 ans, dû à la diversité des établissements, des orientations et des "autorités locales" dont relèvent ces institutions et leurs programmes d'études. Ce niveau d'études que l'on commence à identifier en Angleterre comme l'enseignement tertiaire, cette formation des jeunes de 16-19 ans, nous apparaît la préoccupation dominante en Angleterre\*. Et les questions qui se posent sont de l'ordre de la formation fondamentale: quelle formation de base convient-il d'assurer à ce niveau d'études, tant dans l'enseignement général que professionnel? Quelles qualités de base faut-il développer chez les jeunes de 16-19 ans qui se dirigent vers le marché du travail? Lorsque nous nous demandons comment se pose la question de la formation fondamentale en Angleterre, il apparaît nettement dans la documentation que la formation des 16-19 ans est le point névralgique et dominant des discussions.

Le débat anglais sur l'avenir de l'enseignement supérieur comporte de multiples facettes: besoins de la société et des individus, structures du système binaire des universités et des instituts polytechniques, programmes d'études du premier cycle, recherche, rôle de l'État et des "autorités locales", modalités de financement. Dans ce débat, concernent spécialement la formation fondamentale, les questions relatives aux besoins des étudiants et de la société, les programmes d'études et l'enseignement. Dans le troisième chapitre de notre dossier, nous analysons la documentation relative à ces deux questions.\*\*

Il nous semble que ces trois façons de poser la question de la formation fondamentale en Angleterre (programme d'études des 11-16 ans, formation des jeunes de 16-19 ans et avenir de l'enseignement supérieur) recourent les préoccupations des éducateurs du Québec en matière de formation fondamentale et qu'elles sont propres à alimenter leur réflexion.

---

\* Parmi les nombreux intervenants dans le débat sur la formation des 16-19 ans, un organisme nous semble mériter une attention spéciale: la Further Education Unit du Département de l'Éducation et de la Science, dont un rapport dresse la liste de 168 études relatives à l'enseignement post-obligatoire et plus particulièrement à la formation des 16-19 ans.

\*\* Les plus importants travaux sur l'enseignement supérieur, depuis le Rapport Robbins (1963): Report of the Committee on Higher Education, sont ceux de la "Society for Research into Higher Education". Grâce à une subvention du Leverhulme Trust, la S.R.H.E. a organisé entre 1980 et 1983 une série de séminaires et publié neuf études sur l'enseignement supérieur en plus du rapport général Excellence in Diversity.

## 2.2 AU CANADA ANGLAIS

L'enseignement traditionnel dans les collèges et les universités du Canada anglais est profondément marqué par une tradition britannique de formation libérale. La Faculté des Arts et des Sciences est au coeur de l'enseignement post-secondaire avec son objectif de formation fondamentale. Ce n'est vraiment qu'après la guerre de 1939-1945 que la vague technologique et scientifique a orienté les études vers la satisfaction des besoins économiques et où l'éclatement du savoir et de la recherche a transformé les études post-secondaires en études spécialisées et professionnelles.

Les collèges universitaires ont dorénavant axé la formation sur la spécialisation disciplinaire. La formation professionnelle s'est développée avec l'avènement des collèges communautaires ou comme en Ontario avec la création des CAATs (Colleges of Applied Arts and Technologies). Aujourd'hui, le Canada anglais s'interroge sur les résultats de ces formations disciplinaires et professionnelles. Il constate une régression évidente de la formation générale. En sont témoins les responsables du monde des affaires, l'Association des collèges communautaires canadiens, les doyens des universités.

On prend progressivement conscience des lacunes d'une formation trop étroitement spécialisée ou trop exclusivement orientée vers une carrière. La mobilité du travail remet en cause la formation de base. La qualité de l'enseignement est largement contestée. L'étudiant réussit mal à s'appropriier l'héritage culturel; l'habileté à raisonner et à penser de façon critique, régresse, alors que l'objet fondamental de l'éducation demeure de discipliner l'esprit, d'apprendre à analyser, à discerner, à juger. La question de la formation fondamentale se pose donc dans les termes suivants: quel est le bagage de compétences, de connaissances et de valeurs que l'étudiant doit acquérir pour s'épanouir et servir la société?

Un tel questionnement incite à réfléchir sur le concept de la formation fondamentale. Il mène les uns à instaurer dans le programme d'études un ensemble de cours obligatoires de base. Certaines universités proposent même des programmes spécifiquement orientés vers la formation générale. Partout, on discerne un souci commun de mieux définir les objectifs de la formation des étudiants et de repenser les programmes d'études en fonction de la poursuite d'objectifs de formation fondamentale.

### III. LA FORMATION FONDAMENTALE EN FRANCE ET AUX ÉTATS-UNIS (par J. Laliberté)

---

- 3.1 Comment s'est posée la question de la formation fondamentale au cours des dernières années.
- 3.2 Aspects de la problématique
- 3.3 Orientations proposées visant à améliorer la formation fondamentale des étudiants

\*

#### 3.1 COMMENT S'EST POSÉE LA QUESTION DE LA FORMATION FONDAMENTALE AU COURS DES DERNIÈRES ANNÉES

- 3.1.1 Pour l'essentiel, le corpus documentaire que nous avons analysé concernant la formation fondamentale en France se rapporte à la période 1981-1986 au cours de laquelle le parti socialiste a été au pouvoir.

Ces cinq années ont été caractérisées par une grande effervescence sur le plan scolaire et ont notamment donné lieu à:

- une vaste opération de bilan portant sur des composantes et des caractéristiques de l'ensemble du système d'enseignement français et sur la problématique propre aux divers ordres d'enseignement; exemples: Commission du bilan (1981), Recherche en éducation et socialisation de l'enfant (1983), rapport Schwartz sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes (1981), rapport Favret sur l'école élémentaire (1984), rapport Legrand sur les collèges (1983), rapport Prost sur les lycées (1983), rapport du Collège de France sur les traits que devait prendre l'enseignement de l'avenir (1985);

- la production de rapports sur l'enseignement de certaines disciplines; exemples: rapport Girault sur l'histoire et la géographie (1983), rapport Nivat sur l'informatique (1983), rapport Tavlitzki sur la biologie et la géologie (1982); à ces rapports, il faut ajouter l'action de Commissions nationales chargées de proposer des orientations touchant l'enseignement du français, des mathématiques, de la biologie et de la géologie, de l'histoire et de la géographie, de l'enseignement technologique;
- un débat public sur l'école et la qualité de la formation des élèves: ouvrages de Maschino, Jumilhac, Maupas, de Romilly, Milner, Hamon et Rotman, Prost et numéros spéciaux de revues telles Esprit, Projet, Politique aujourd'hui, Le Débat, Interventions, etc.;
- des réformes, parmi lesquelles pour les fins de notre atelier, il faut surtout retenir: la réforme des programmes du primaire et du premier cycle du secondaire et celle du premier cycle des études secondaires.

3.1.2 Aux États-Unis, ces dernières années, les préoccupations touchant la formation fondamentale ont été perceptibles à travers:

- la résurgence d'intérêt pour la formation générale qui se manifeste depuis dix ans, suite à la parution de l'ouvrage Missions of the College Curriculum (1977) et à l'adoption par l'Université Harvard, en 1978, d'un "core curriculum" pour les études de premier cycle universitaire, réforme qui a eu un grand retentissement et a suscité, à travers les collèges et universités de tout le pays, maints commentaires et initiatives de toutes sortes;
- une série de rapport d'envergure nationale touchant les études secondaires et postsecondaires, le plus célèbre étant le fameux A Nation at Risk (1983), le plus récent étant celui qui vient tout juste de paraître sous le titre A New Vitality in General Education (1988);
- quantité d'innovations, d'expériences et de réformes locales, menées par plusieurs centaines de collèges et d'universités des États-Unis.

### 3.2 PROBLÉMATIQUE DE LA FORMATION FONDAMENTALE: QUELQUES PROBLÈMES MAJEURS

Dans les quelques minutes qui viennent, je voudrais pointer quelques facettes significatives de la problématique de la formation fondamentale que me suggère l'analyse de la documentation française et de la documentation américaine dont je viens de dire un mot. Je me limiterai à deux volets seulement de la question: 1° problèmes relatifs aux étudiants et 2° problèmes relatifs à l'organisation des programmes de formation.

Évidemment, il ne saurait être question d'entrer dans trop de détails et d'encombrer cet exposé de données statistiques nombreuses, données qu'on pourra d'ailleurs retrouver dans nos études, si on veut en savoir davantage sur les thèmes que nous aborderons. Autre remarque préliminaire: pour cerner de façon adéquate et complète la problématique, il aurait aussi fallu évoquer des caractéristiques des systèmes d'enseignement français et américain, introduire des perspectives historiques, faire état de facteurs relatifs au corps professoral et aux établissements. Les aspects que nous évoquerons m'apparaissent tout de même parmi les plus cruciaux.

#### 3.2.1 Problèmes relatifs aux étudiants

Lorsqu'on se donne comme mission d'assurer une formation fondamentale à tous les étudiants, on se voit confronté à une série de problèmes relatifs aux étudiants qui font ressortir combien ardue et complexe peut être l'atteinte d'une telle finalité. J'en énumérerai quatre (4).

##### 1° Hétérogénéité de l'effectif étudiant

En France, un des problèmes les plus fréquemment signalés et auquel on travaille à apporter des éléments de solution c'est celui que pose l'hétérogénéité des publics scolaires, hétérogénéité particulièrement sensible au premier cycle du secondaire. La réforme Haby (1975) a créé ce qu'on a appelé "le collège unique" où, après l'école primaire, se retrouvent tous les enfants pour recevoir une formation secondaire commune. Mais, loin d'avoir affaire à une population unique, les enseignants se retrouvent devant des groupes constitués d'élèves manifestant "des différences considérables non seulement dans les performances cognitives (savoir lire, orthographier, calculer, raisonner, ...) mais aussi dans les attitudes face à l'école et ses activités, dans les processus de pensée, dans les cultures propres aux différents milieux et régions" (Rapport: Pour un collège démocratique, 1982, p. 19). Cette hétérogénéité pose des

défis majeurs aussi bien pour ce qui a trait aux orientations à donner aux programmes de formation qu'à la pédagogie à mettre en oeuvre dans les classes.

Même situation pour ce qui touche l'enseignement postsecondaire. L'accès plus généralisé aux études collégiales et universitaires, de même que la diversité des fonctions remplies par l'enseignement supérieur, font qu'on est passé d'une université d'élite à une université de masse, et de l'université à ce que Clark Kerr a appelé la multiversité. Parmi les douze millions d'étudiants qui fréquentent les collèges et universités des États-Unis, plus de la moitié des étudiants du premier cycle sont des femmes, un (1) sur six (6) origine d'un groupe minoritaire, deux (2) sur cinq (5) ont plus de 25 ans, moins de trois (3) sur cinq (5) fréquentent le collège à temps complet. Les étudiants qui fréquentent les collèges communautaires, en particulier, présentent des caractéristiques sensiblement différentes de celles des collégiens "typiques" ou traditionnels: ils sont plus âgés (29 ans âge median); il y a plus d'étudiants à temps partiel que d'étudiants à temps plein; la plupart ont des emplois à temps plein ou à temps partiel... Non seulement l'accroissement de l'effectif étudiant fait-il problème mais sa diversité amène des commentateurs à parler d'un véritable saut qualitatif qui a toutes sortes d'incidences sur la façon de concevoir et d'organiser les programmes de formation, programme que l'on veut adaptés et de qualité.

## 2° Préoccupations utilitaristes

Plusieurs commentateurs américains et les auteurs de grands rapports portant sur l'enseignement supérieur aux États-Unis (Integrity in the College Curriculum, 1985, et College: The Undergraduate Experience, 1987) signalent, chiffres à l'appui, que les étudiants se montrent surtout préoccupés par leurs carrières et leurs professions et beaucoup moins motivés pour des cours ou des activités visant une formation générale, de telles études leur apparaissant plus gratuites, moins fonctionnelles, moins immédiatement utiles. "La situation difficile du marché du travail et une certaine détérioration du statut des diplômés de l'enseignement libéral, en particulier dans les domaines des humanités et des sciences sociales, sont d'autres facteurs qui contribuent à accentuer une propension déjà très affirmée pour des études pratiques et qui "rapportent" (La formation fondamentale. La documentation américaine, par J. Laliberté, 1984, p. 22).

### 3° Échecs et abandons

En France, la vaste entreprise de bilan du système d'enseignement, à laquelle on s'est adonné entre 1981 et 1986, a mis en lumière plusieurs indicateurs d'un dysfonctionnement inquiétant:

- le cheminement plus long que prévu et passablement perturbé d'une bonne proportion des élèves du primaire et du premier cycle du secondaire, qui confirme le phénomène de l'inégalité sociale devant l'école, malgré les efforts de démocratisation;
- le nombre de jeunes de 16 à 18 ans (on les compte par milliers) qui sortent du système scolaire sans formation qualifiante et dont l'insertion sociale et professionnelle se trouve largement compromise, pour employer un euphémisme;
- la relégation d'un grand nombre d'élèves du secondaire dans un enseignement technique et professionnel dévalorisé et dévalorisant; "cette relégation pose un double problème: celui des élèves dont la formation laisse gravement à désirer et qui sont soumis à une diète intellectuelle à la fois pauvre et inadéquate; celui d'un type d'enseignement qui est détourné de sa vocation propre (avec toutes les exigences que celle-ci connote) pour remplir une fonction régulatrice des échecs et des insuffisances de l'enseignement dit régulier" (La formation fondamentale. La documentation française, par J. Laliberté, 1987, p. 223).
- le nombre d'étudiants - qu'on avait d'abord établi à 50% puis qu'on a par la suite estimé à 20% - qui quittent le premier cycle universitaire sans diplôme, à la suite d'un échec ou d'un abandon, à cause de carences dans leur formation et de dispositifs insuffisants pour faciliter leur orientation, une fois qu'ils ont été admis à l'université.

Pour ce qui est des États-Unis, le rapport Involvement in Learning (1984) nous apprend qu'un (1) étudiant sur huit (8) choisit de ne pas aller au collège, même s'il a ce qu'il faut pour y réussir. Par ailleurs, seulement 50% de ceux qui s'inscrivent à un bac parviennent à l'obtenir.

Toutes ces données laissent entrevoir l'ampleur et la complexité de la tâche qui attend ceux et celles qui veulent assurer une formation fondamentale à tous. Dans la deuxième partie de cet atelier, nous évoquerons ce qui est proposé pour mieux préparer les élèves aux études collégiales et universitaires et pour en augmenter le nombre.

Mais on ne doit pas perdre de vue que les responsables des systèmes d'enseignement travaillent aussi à trouver des formules pour ceux qui n'iront pas au collège.

#### 4° Rendement scolaire et qualité de la formation

Parmi les thèmes qui retiennent le plus l'attention dans les pays qui essaient d'évaluer les résultats des efforts de démocratisation de leur système d'enseignement, celui d'une baisse de niveau dans le rendement des élèves occupe une place de choix et se trouve largement répercuté par les médias. En France, de nombreux ouvrages aux titres aussi évocateurs que L'école en accusation, L'enseignement en détresse, Le massacre des innocents, Voulez-vous vraiment des enfants idiots? ont sonné l'alarme et stigmatisé ce qu'ils considèrent être une baisse catastrophique de niveau dans la qualité de formation des élèves d'aujourd'hui. Des spécialistes de l'éducation comme Antoine Prost et André de Peretti sont venus tempérer ces jugements à l'emporte-pièce et ont montré que l'on manquait de données longitudinales pour asseoir la sévérité de tels diagnostics, qu'il fallait établir des distinctions selon les disciplines d'enseignement et tenir compte de la démographie scolaire, avant de conclure qu'il y aurait eu un âge d'or qui servirait d'étalon à ce que nous observons présentement. Même si l'on admet que les réquisitoires les plus pessimistes doivent faire place à des diagnostics plus fins, l'unanimité se fait quand même sur le fait qu'aussi bien sur le plan de la maîtrise des connaissances et perspectives de base des disciplines dites fondamentales (notamment la maîtrise de la langue, dans sa forme écrite) que sur le plan du développement d'habiletés diversifiées et de niveaux supérieurs, un immense chantier de travail s'offre aux équipes d'éducateurs.

Aux États-Unis, on dispose d'indicateurs précis et longitudinaux qui permettent de mieux circonscrire le phénomène de la baisse de niveau. Ainsi, pour ne citer que quelques exemples tirés du fameux rapport A Nation at Risk (1983):

- les tests administrés par le College Board révèlent une baisse quasi continue de 1963 à 1980 en communication verbale, en mathématiques, en physique, en anglais;
- nombre de jeunes de 17 ans ne maîtrisent pas certaines habiletés intellectuelles qu'on serait en droit de retrouver chez eux: ainsi près de 40% sont incapables de dégager des inférences à partir d'un texte écrit; seulement 20% d'entre eux parviennent à rédiger un essai qui soit persuasif et seulement un tiers sont en mesure de résoudre des problèmes mathématiques exigeant que l'on passe par plusieurs étapes pour trouver la solution.

Conséquence d'un tel état de choses, les établissements accueillent quantité d'étudiants mal préparés à des études postsecondaires et doivent offrir des cours de rattrapage, organiser un enseignement correctif, mettre sur pied des centres d'apprentissage. Le problème a plus d'acuité dans les collèges communautaires, mais il se manifeste aussi dans plusieurs universités à vocation de recherche. Il pose au personnel des établissements toute une série de questions cruciales: comment concilier une politique de la porte ouverte comme la pratiquent notamment les collèges communautaires et la nécessité d'offrir une éducation de qualité pour ne pas perdre sa crédibilité? Comment maintenir des standards d'excellence? quelle signification prennent les diplômes que l'on décerne? une formation générale de niveau postsecondaire peut-elle se ramener à la maîtrise des habiletés de base que la réussite des études secondaires devrait normalement assurer?

### 3.2.2 Problèmes relatifs à l'organisation des programmes de formation

Ici, je me limiterai à exposer ce qu'on observe aux États-Unis. Une analyse critique de l'organisation actuelle des programmes permet de circonscrire d'autres éléments de la problématique de la formation fondamentale aux États-Unis.

#### 1° Absence de principes directeurs

Très nombreux sont les commentateurs qui déplorent le manque d'une philosophie, d'un "rationale" ou de principes directeurs qui inspireraient l'orientation et l'organisation des programmes. Ceux-ci ne sont souvent qu'un amalgame de cours dont la justification est parfois très aléatoire et tient souvent du compromis politique. Les auteurs du rapport Integrity in the College Curriculum (1985) soutiennent qu'on en est rendu au point où on a plus confiance dans la durée des études que dans leur contenu. Recherche de cohérence, effort pour bâtir un curriculum "intégré" sont au nombre des thèmes les plus récurrents dans la documentation américaine examinée par nous. Nous reviendrons là-dessus dans la deuxième partie de cet atelier.

#### 2° Programmes et diplômes trop spécialisés

Le poids que prennent le "majeur" ou la formation professionnelle dans le curriculum suscite beaucoup de controverse. Aux auteurs du rapport Involvement in Learning (1984), qui étayent leur point de

vue de données statistiques, les programmes et les diplômes apparaissent trop marqués par des perspectives de spécialisation étroite, ce qui fait perdre de vue les valeurs et les connaissances générales qu'un diplôme de premier cycle universitaire devrait normalement apporter. Pour les auteurs du rapport Integrity in the College Curriculum (1985) le "majeur" ou la concentration domine mais son organisation manque de structure ou de profondeur. En fait, le curriculum des collèges leur semble dominé par une philosophie du marché où les établissements offrent des services en réponse à des besoins exprimés ou perçus dans la société et plus particulièrement dans le monde du travail, les étudiants sont vus comme des consommateurs et les professeurs comme des marchands du savoir. Pour Ernest L. Boyer, rédacteur du rapport College: The Undergraduate Experience (1987), il y a confusion touchant les buts du 1<sup>er</sup> cycle universitaire. Selon lui, la recherche effrénée d'une clientèle a fait perdre le sens de la mission des collèges.

### 3° Place faite à la formation générale

Conséquence de ce qui précède, le traitement réservé à la composante "formation générale" dans le curriculum des collèges et universités laisse à désirer à plusieurs égards. D'une part, deux études menées l'une en 1969 et l'autre en 1975 ont permis de constater qu'il y avait un relâchement sensible des exigences concernant la formation générale et que celle-ci occupait moins de place dans le curriculum des établissements concernés. Exemples:

- a) dans les collèges de quatre ans, la formation générale représentait 43% du curriculum en 1967, mais seulement 33% en 1974; dans les collèges de deux ans, les pourcentages étaient respectivement de 59% et 43% pour la même période;
- b) le pourcentage des cours obligatoires pour tous les étudiants avait chuté sensiblement, les établissements laissant davantage de place à des cours complètement au choix de l'étudiant ou à des cours que celui-ci choisit parmi un ensemble de cours. Même si une enquête de la Fondation Carnegie menée en 1980 semble déceler un léger renversement de tendance, on n'en était pas revenu loin de là aux pourcentages de la fin des années soixante (La formation fondamentale. La documentation américaine, p. 25).

Deuxième observation qu'il faut faire: selon les auteurs du rapport Integrity in the College Curriculum (1985), la composante formation générale manque souvent de cohérence et de direction. Les cours au choix servent souvent à engraisser les "majeurs". De facto, les cours de formation générale deviennent des cours d'introduction aux études dans la concentration choisie.

Ces constatations permettent de comprendre pourquoi depuis le début des années 1980, la question d'une revitalisation de la formation générale a occupé une telle place dans les revues et périodiques et fait l'objet de tant de rapports, colloques, séminaires et ateliers de travail. Plusieurs projets innovateurs, enquêtes et recherches ont aussi été lancés, qui ont impliqué ou mis à contribution des centaines d'établissements.

#### 4° Sort réservé aux humanités

C'est dans le rapport To Reclaim a Legacy (1984), rédigé par William Bennett, qu'on stigmatise le plus vigoureusement le sort réservé aux humanités (histoire, philosophie, littérature, arts) dans le curriculum des collèges. Trois constats sont à l'origine du diagnostic sévère que propose ce rapport:

- 1) plusieurs des collèges et universités des États-Unis auraient perdu le sens des humanités, de leur importance et de la raison d'être de l'éducation, l'épaisseur de leur catalogue de cours leur tenant lieu de philosophie de l'éducation;
- 2) les humanités n'occupent plus la place centrale dans les études de premier cycle. Au mieux, elles constituent un sujet parmi d'autres. Très souvent, on les étudie durant les deux premières années et de façon telle que cela décourage de continuer;
- 3) trop d'étudiants obtiennent leur diplôme collégial ou universitaire sans posséder le savoir le plus rudimentaire sur les fondements littéraires, historiques, artistiques, philosophiques du pays et de la civilisation auxquels ils appartiennent.

À titre d'illustration, les auteurs du rapport signalent qu'un étudiant peut obtenir un diplôme de bachelier de 75% de tous les collèges et universités des États-Unis sans avoir étudié l'histoire européenne; de 72% d'entre eux sans avoir étudié l'histoire américaine ou la littérature américaine; 86% d'entre eux sans avoir étudié les civilisations de la Rome et de la Grèce antiques. Ils indiquent également que le nombre d'étudiants qui choisissent leur concentration dans les humanités a considérablement réduit. Depuis 1970 le nombre de "majeurs" en anglais a décliné de 57%, de 41% en philosophie, de 62% en histoire et de 50% en langues modernes.

Pour terminer cette rapide évocation de la problématique de la formation fondamentale, retenons qu'essayer de clarifier ce que la formation fondamentale doit être aujourd'hui, c'est aussi s'appliquer à apporter des réponses concrètes à des questions du genre: "quels devraient être les attributs (connaissances, habiletés, attitudes, valeurs) d'une personne éduquée aujourd'hui? devant l'explosion des connaissances et la sur-spécialisation du savoir, que faut-il enseigner? quel est l'impact actuel et prévisible de la révolution technologique sur les établissements scolaires et sur la formation qu'on y dispense? comment organiser le curriculum pour que l'étudiant développe une attitude positive, entreprenante à l'endroit de son développement personnel et en vienne à considérer qu'apprendre est l'affaire de toute une vie et s'engage résolument dans un tel processus? de quelles manières les programmes de formation générale vont-ils proposer une réflexion sur les problèmes d'ordre économique, culturel, social et politique auxquels le citoyen d'aujourd'hui se trouve confronté; aux paliers local, régional, national et international. La liste de ces interrogations pourrait s'allonger. Elle suffit à illustrer le très large éventail de considérations qu'une réflexion sur la formation générale déclenche" (La formation fondamentale. La documentation américaine, 1984, p. 93). Elle aide à comprendre également comment une variété de modèles et de programmes peuvent être proposés ou expérimentés. Les deuxième et troisième parties de l'atelier permettront d'illustrer cette assertion.

### 3.3 ORIENTATIONS ET PROPOSITIONS VISANT À AMÉLIORER LA FORMATION FONDAMENTALE AUX ÉTATS-UNIS ET EN FRANCE

Je voudrais présenter ici très sommairement quelques grandes orientations et quelques propositions majeures qui ont été mises de l'avant pour améliorer la qualité de la formation fondamentale des étudiants, qui fréquentent les collèges, les lycées et les universités de France et des États-Unis.

Il convient de souligner que je n'évoquerai pas ici les mesures qui ont pu être préconisées pour relever les problèmes et les défis que pose la formation des étudiants qui n'accèdent pas au collège ou à l'université, qui la plupart du temps sortent du système sans formation qualifiante ou sont relégués dans un enseignement professionnel de niveau secondaire, trop souvent dévalorisé et faisant fonction de régulateur des dysfonctionnements et échecs du système d'enseignement.

### 3.3.1 Améliorer la qualité des études secondaires

Parmi les orientations suggérées ou adoptées pour renforcer la qualité de la formation fondamentale des étudiants dans les collèges et les universités, je soulignerai tout d'abord ce qui a trait à l'amélioration de la qualité des études secondaires. On pourrait consacrer tout un atelier à ce thème. Dans le contexte de notre rencontre d'aujourd'hui, qu'il nous suffise ici de signaler qu'en France les rapports Legrand (1982) et Prost (1983) visaient à élever le niveau des études et des apprentissages aux deux cycles de l'enseignement secondaire français, cependant que la réforme (1985) des programmes des collèges (au sens français du terme), centrée sur un ensemble de disciplines décrites comme étant toutes fondamentales, visait trois objectifs prioritaires: développer la pensée logique chez les élèves; leur apprendre à maîtriser la trilogie: écrit, oral, image; leur donner l'habitude du travail personnel et les amener à maîtriser certaines techniques, certains processus ou certains moyens qui caractérisent une méthodologie du travail intellectuel.

Aux États-Unis, plusieurs rapports importants touchant l'école secondaire mériteraient un examen fouillé: du fameux A Nation at Risk jusqu'au Paideia Proposal en passant par les travaux de la Carnegie Foundation for The Advancement of Teaching et ceux de Theodore S.Sizer menés sous l'égide de deux grands organismes nationaux. Chacun de ces rapports a ses caractéristiques propres, mais ils se rencontrent sur un ensemble de mesures et d'orientations, notamment la nécessité d'assurer une formation de base ou une formation générale à tous les élèves, quelle que soit leur orientation scolaire ou professionnelle éventuelle - formation dont ils décrivent le contenu, les objectifs et les exigences.

### 3.3.2 Assurer un meilleur arrimage secondaire - enseignement supérieur

Sous cette rubrique, je signalerai trois initiatives:

- 1° la réforme du premier cycle de l'enseignement supérieur en France caractérisée par une triple finalité:

- permettre à l'étudiant d'acquérir, d'approfondir et de diversifier ses connaissances dans des disciplines fondamentales ouvrant sur un grand secteur d'activité, d'acquérir des méthodes de travail et de se sensibiliser à la recherche;
- mettre l'étudiant en mesure d'évaluer ses capacités d'assimilation des bases scientifiques requises pour chaque niveau et type de formation et de réunir les éléments d'un choix professionnel;
- permettre l'orientation de l'étudiant, dans le respect de sa liberté de choix, en le préparant soit aux formations qu'il se propose de suivre dans le deuxième cycle, soit à l'entrée dans la vie active après l'acquisition d'une qualification sanctionnée par un titre ou un diplôme;

2° la contribution du College Board (1983) - agence nationale qui prépare des tests dont se servent les universités et les collèges américains dans leurs processus de sélection et d'admission des étudiants. À la fin du printemps 1983, cet organisme publiait une liste de connaissances et habiletés que devrait maîtriser tout élève désireux de s'inscrire dans un collège. On y spécifiait six (6) champs du savoir dans lesquels les diplômés des écoles secondaires devraient se montrer compétents de même que des connaissances à acquérir et des habiletés dans chacun de ces champs. Toutes ces indications peuvent inspirer les responsables des systèmes d'enseignement des États américains et le personnel des écoles secondaires en les aidant à déterminer leurs orientations éducatives et leurs stratégies pédagogiques. Le College Board préconise également que s'établissent des relations très étroites entre les écoles et les collèges ou les universités pour faciliter la transition d'un ordre d'enseignement à l'autre et contribuer ainsi à la réussite scolaire des élèves;

3° les actions de soutien et de mise à niveau des collèges et universités: dans nombre de collèges et universités des États-Unis, on a organisé des services, des cours ou des programmes pour aider les étudiants que l'on a admis à combler des lacunes de leur formation, plus particulièrement dans des disciplines comme l'anglais (langue de communication et moyen privilégié d'apprentissage) et les mathématiques. Il s'agit, en somme, d'assurer à ces étudiants les bases indispensables qui leur permettront de relever avec succès le défi des études collégiales.

### 3.3.3 Accroître les exigences de façon à ce que les diplômes décernés aient une signification véritable

Cette orientation est très nettement exprimée dans le rapport intitulé Involvement in learning (1984) produit sous l'égide du National Institute of Education. Les auteurs de ce rapport estiment que les établissements devraient faire la preuve que leurs étudiants se sont améliorés en savoirs, capacités, habiletés et attitudes entre le moment de leur admission et celui où ils obtiennent leur diplôme. Les améliorations "démonstrables" devraient l'être en fonction de standards de rendement clairement établis, exprimés ouvertement et maintenus publiquement pour servir d'assises aux diplômes que l'on décerne et qui devraient correspondre à des définitions institutionnelles et sociétales de ce qu'est un apprentissage véritablement de niveau collégial.

### 3.3.4 Renforcer la dimension formation générale dans les études du premier cycle universitaire et dans les programmes des collèges communautaires

Cet objectif est mis de l'avant par tous les grands rapports américains récents qui ont pour objet l'enseignement postsecondaire. Il sous-tend également les efforts de réforme d'un grand nombre d'établissements, qu'il s'agisse de collèges communautaires, de collèges privés ou d'universités. Pour contrer les excès d'une spécialisation trop poussée des programmes de formation, on recommande d'augmenter le temps consacré à la formation générale et de donner plus de consistance, de cohérence et de continuité à cette formation générale.

Cependant, il n'y a pas qu'une acception de la formation générale. On se trouve en présence de plusieurs conceptions et plusieurs modalités de mise en oeuvre. Pour illustrer cette diversité, je me contenterai d'évoquer les propositions mises de l'avant dans trois des grands rapports que j'ai examinés:

- 1° Pour les auteurs du rapport To Reclaim a Cegacy (1984) du National Endowment for the Humanities, l'étude des grands textes historiques, littéraires et philosophiques doit être au centre du programme de formation et contribuer notamment à ce que les étudiants acquièrent une compréhension des origines et du développement de la civilisation occidentale de même qu'une compréhension des idées et des débats les plus significatifs de l'histoire de la philosophie. Dans ce rapport, on accorde une extrême importance à l'étude des grands classiques (les "Great Books") et on insiste aussi sur la maîtrise d'une langue étrangère, sur une familiarité avec l'histoire, la littérature, la

religion et la philosophie d'une culture étrangère et sur une étude de la science et de la technologie. Mais, encore une fois, ce qui est au coeur de ce rapport, c'est une volonté de faire une place beaucoup plus grande aux chefs d'oeuvre de la civilisation occidentale et de revaloriser les "humanities" en faisant ressortir que celles-ci offrent un corpus de savoirs essentiels et des moyens d'investigation des questions les plus fondamentales relatives à la condition humaine et à la vie en société. C'est à ce courant de pensée qu'on peut rattacher l'ouvrage d'Allan Bloom: The Closing of the American Mind (1987) dont on connaît la diffusion et le retentissement aux États-Unis et à l'étranger.

- 2° Les auteurs du rapport Integrity in the College Curriculum (1985) préparé sous l'égide de l'Association of American Colleges mettent de l'avant deux postulats: a) il y a un certain nombre d'expériences intellectuelles, esthétiques et philosophiques que devraient vivre tous ceux engagés dans des études collégiales ou universitaires de premier cycle; b) il y a des méthodes, des processus, des modes d'accès à la compréhension et au jugement qui devraient informer toute étude. Ce qui les incite à proposer qu'un bon curriculum de premier cycle universitaire satisfasse à neuf (9) critères ou encore présente neuf (9) caractéristiques: développer des habiletés relatives à la logique et à l'analyse critique; développer des habiletés relatives à la communication; comprendre les données numériques qui interviennent dans tant de disciplines et de sujets; développer une conscience historique dans l'étude de plusieurs disciplines ou réalités; comprendre la nature de la science, ses méthodes, sa validité et ses limites; se situer par rapport aux valeurs; apprendre à apprécier et à expérimenter les divers langages de l'art; se familiariser avec la diversité des cultures et des expériences qui définissent la société américaine et le monde contemporain; étudier en profondeur une discipline, un champ du savoir ou un champ de spécialisation.

En somme, dans Integrity in the College Curriculum, on propose de donner une cohérence très forte à tout le curriculum, dans ses composantes de formation générale et dans ses composantes de concentration ou de spécialisation. Dans le cas de la formation générale, on recommande qu'à travers le contact qu'aura l'étudiant avec un éventail de disciplines variées, cet étudiant soit amené à développer les huit (8) premiers traits caractéristiques d'un bon curriculum; pour ce qui est de la composante spécialisation, on invite à l'aborder d'une façon plus intégrée et plus approfondie qu'actuellement. Nous reviendrons sur ce dernier point.

3° Dans le rapport intitulé College: The Undergraduate Experience (1987), produit sous l'égide de la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, on soutient que l'expérience que vit l'étudiant au collège doit être basée sur des valeurs intellectuelles et sociales partagées en commun et établissant un équilibre entre ce qui touche l'individu et ce qui se rapporte à la communauté. Cette expérience commune à proposer aux étudiants elle va s'incarner dans le programme de formation générale qui prendra la forme d'un "core curriculum" intégré, i.e. un programme d'étude qui introduit l'étudiant à un savoir essentiel, à des relations entre les disciplines et à l'application du savoir à la vie, non seulement la vie scolaire, mais la vie tout court. Ces auteurs proposent que ce core curriculum soit organisé autour de sept (7) domaines d'étude et d'enquête: 1° la maîtrise de la langue, présentée comme la première exigence d'une éducation collégiale et la "connexion cruciale"; 2° la dimension esthétique: place, signification et fonction des arts dans notre vie et dans la culture; 3° l'histoire ou le passé vivant; 4° les institutions ou la toile sociale; 5° la nature ou l'écologie de la planète: faire saisir les liens entre science et technologie de même que les dimensions éthiques et sociales des réalités scientifiques et techniques; 6° le travail: sa valeur et sa signification dans la culture et dans la société; 7° identité ou recherche de sens: se comprendre comme personne et comme citoyen, dégager le sens qu'on veut donner à sa vie et prendre conscience de ses obligations à l'égard d'autrui. Pour chacun de ces sept (7) points, notons que les auteurs fournissent des exemples concrets d'expériences menées par des collèges et des universités aux États-Unis, qui vont dans le sens des recommandations et continuent à en fournir des illustrations ou des évocations plus précises et plus "parlantes".

### 3.3.5 Ne pas viser uniquement l'acquisition de contenus mais travailler également au développement d'habiletés précises chez les étudiants

Cette recommandation traverse pratiquement tous les rapports dont nous avons parlé. Il y a là une ligne directrice récurrente. Le tout récent rapport A New Vitality in General Education (1988), oeuvre d'un groupe constitué par l'Association of American Colleges, souligne la nécessité d'identifier clairement les habiletés et capacités qu'on vise à développer à travers chacun des cours et dans l'ensemble du programme. Habiletés et compétences ne peuvent se développer en dehors de l'étude de contenus particuliers mais on a intérêt à spécifier en termes aussi opérationnels que possible ce qu'on met sous les expressions du genre: aider les étudiants à développer l'esprit d'analyse et de synthèse; les rendre capables d'identifier et de clarifier leurs valeurs; leur montrer comment on peut mettre en oeuvre un processus de résolution de problèmes, etc. Le "College Outcome Measures Project" (COMP) mis en branle par l'American

College Testing Program (ACT) et adapté au Québec par le CADRE (M. Louis Gadbois) sous le titre de Jalons pour l'analyse de la formation fondamentale (JAFF) se situe dans ce courant de pensée. On a mis au point et validé des instruments qui permettent de mesurer et d'évaluer les connaissances et habiletés que les étudiants sont censés acquérir à travers des cours de formation générale et qui sont importantes pour bien fonctionner dans la société contemporaine: capacités de communiquer, de clarifier des valeurs, de résoudre des problèmes, de fonctionner dans le cadre des institutions sociales, d'utiliser la science et la technologie, d'utiliser des arts. Le College Alverno est de tous les collèges américains que nous connaissons celui qui a poussé le plus loin et traduit de la façon la plus concrète l'objectif de travailler au développement d'habiletés précises chez les étudiants. Mais nous pourrions apporter l'exemple d'autres collèges américains qui oeuvrent dans le même sens.

En France, on ne rencontre pas - comme c'est le cas aux États-Unis - une thématique explicite des habiletés à développer à travers les programmes de formation. Il reste que dans le discours sur les disciplines, on identifie fréquemment des habiletés, des capacités, des compétences dont un bon contact avec ces disciplines devrait favoriser l'acquisition. Ainsi, des mathématiques on dira qu'elles peuvent développer le raisonnement, cultiver les capacités d'abstraction, stimuler l'imagination, inciter à la rigueur dans la pensée et à la justesse dans l'expression. Quand on aligne ce que sont censé apporter les diverses disciplines qui figurent au programme des écoles, collèges et lycées, on obtient un relevé du genre: capacité de communiquer oralement et par écrit; capacité de déchiffrer des images; capacités d'analyse et de synthèse; sens de l'objectivité et de la preuve; esprit de rigueur; sensibilité aux arts et aux lettres; maîtrise du geste et du mouvement; esprit critique et esprit de tolérance; etc. Toutefois, les numéros de revues pédagogiques mis à part, on se contente la plupart du temps d'affirmer les effets potentiels des disciplines, laissant à la créativité des éducateurs ou à des équipes de spécialistes le soin de trouver les moyens par lesquels assurer ces retombées (tiré de La formation fondamentale. La documentation française, 1987, pp. 235-236).

### 3.3.6 Introduire plus de profondeur dans la façon de concevoir la spécialisation

À travers toute la documentation américaine qu'il nous a été donné d'analyser, nombreux sont les textes qui invitent à ne pas constamment opposer formation générale et formation spécialisée, comme on a trop souvent coutume de le faire. On fait ressortir le caractère complémentaire de ces composantes indispensables de la formation des étudiants. Si le renforcement des cours ou programmes de formation générale apparaît un moyen privilégié pour contrer les effets d'une conception trop pointue de

la formation professionnelle, on plaide également pour que la spécialisation de l'étudiant ne soit pas que la simple résultante d'une multitude de savoirs atomisés et juxtaposés mais qu'on se soucie d'aider les étudiants à situer le domaine dans lequel ils ont choisi de se spécialiser dans des perspectives intellectuelles, historiques et culturelles plus larges et qu'on se préoccupe de faire accéder les étudiants à ce qu'il y a de central et de fondamental dans le domaine d'étude choisi. Pour les auteurs du rapport Integrity in the College Curriculum, la concentration ou la spécialisation ne peut pas et ne devrait pas essayer d'enseigner aux étudiants tout ce qu'ils ont besoin de savoir mais elle devrait les équiper de telle sorte qu'ils puissent par eux-mêmes et à travers tout le reste de leur vie parachever leur formation professionnelle, acquérir ce qui leur manque, remettre constamment à jour leurs connaissances...

\*

#### Éléments de bibliographie

- La formation fondamentale. La documentation américaine par Jacques Laliberté, Montréal, CADRE et D.G.E.C., 1984, 122 p.
- La formation fondamentale. La documentation française (1981-1986) par Jacques Laliberté, Montréal, CADRE et D.G.E.C., 1987, 239 p.
- Manuel du JAFF. Jalons pour l'Analyse de la Formation Fondamentale, par Louis Gadbois, Montréal, CADRE, 1987, pagination multiple.
- "Involvement in Learning: Realizing the Potential of American Higher Education", The Chronicle of Higher Education, Oct. 24, 1984, pp. 35-49.
- "To Reclaim a Legacy Text of Report on Humanities in Education", The Chronicle of Higher Education, Nov. 28, 1984, pp. 16-21.
- "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, Feb. 13, 1985, pp. 12-30.
- College: The Undergraduate Experience in America, by the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (Ernest L. Boyer), New York, Harper & Row, Publishers, 1987, XIX et 328 p.
- A New Vitality in General Education. Planning, Teaching and Supporting Effective Liberal Learning, by the Task Group on General Education, Washington, Association of American Colleges, 1988, 61 p.



#### IV. INCIDENCES SUR LA PÉDAGOGIE (par J. Laliberté)

---

Dans un de ses rapports annuels récents (1986), le président de l'Université Harvard, Derek Bok, écrivait que de nombreux éducateurs refusent d'admettre que le problème de la qualité de l'institution et de la pédagogie existera. Pour cela, ils s'appuient sur le fait que les doyens et les professeurs sont constamment en train d'améliorer leurs programmes en y incorporant de nouveaux cours. Mais, soutient Bok, "il n'en reste pas moins que le temps que consacrent professeurs et administrateurs à la recherche des moyens pour améliorer l'instruction est largement affecté à débattre ce que leurs élèves devraient étudier plutôt que de savoir comment ils pourraient apprendre de façon plus efficace" (Pour, no 113, 1988, p. 107).

Dans la documentation française et américaine que nous avons analysée pour notre dossier-souche sur la formation fondamentale, nous avons relevé plusieurs préoccupations et suggestions relatives à la pédagogie. Je voudrais attirer l'attention sur cinq grandes orientations qui me semblent avoir une portée assez générale.

##### 1° Miser sur une plus grande implication des étudiants et se centrer sur leur apprentissage

Le sens commun nous suggère que plus un étudiant consacre temps et énergie à ses études, plus il a de chances d'apprendre, de persévérer et de retirer satisfaction de ses activités d'apprentissage. Des recherches sont venues étayer cette hypothèse, aussi les auteurs du rapport Involvement in Learning (1984) mettent-ils de l'avant le principe suivant: l'efficacité de toute politique ou pratique pédagogique est en relation directe avec sa capacité d'accroître l'engagement de l'étudiant dans son apprentissage. On aura remarqué que le titre même de ce rapport reflète précisément ce principe qu'on trouve exprimé sous une autre forme dans le rapport Prost (1983) ayant pour titre Les lycées et leurs études au seuil du XXI<sup>e</sup> siècle. On peut y lire, en effet, que ce qui fait la force et le succès des études c'est le travail des élèves et que 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" (La formation fondamentale. La documentation française, 1987, p. 92). Aussi invite-t-on les professeurs, dans ces deux rapports, comme dans le tout récent A New Vitality in General Education (1988), à favoriser un apprentissage actif par toutes sortes de moyens (travaux de laboratoires, rédaction d'essais,

apprentissage coopératif), y compris des exercices de métacognition qui vont mettre les élèves en situation de prendre conscience de leur façon personnelle d'apprendre et de travailler.

2° Mettre en oeuvre une pédagogie différenciée et recourir à une diversité de formules pédagogiques

En France, une des principales stratégies mises de l'avant pour améliorer la qualité de l'éducation, c'est le recours à une pédagogie différenciée. Si l'on veut tenir compte de l'hétérogénéité des publics scolaires, de la diversité des motivations, centres d'intérêt, rythmes de travail et styles d'apprentissage des élèves, il faut mettre en oeuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage, de manière à ce que chaque élève puisse y trouver son compte, c'est-à-dire atteindre, par une voie qui lui convient le mieux, les objectifs poursuivis à travers tel programme ou tel cours. On imagine bien que ce n'est pas là une tâche de tout repos. Actuellement, la pédagogie différenciée garde encore l'allure d'un vaste chantier de recherche et d'expérimentation mais qui a déjà donné lieu à des travaux théoriques importants et à des expériences concrètes dans plusieurs établissements (Pour l'essentiel, ce texte est tiré de La formation fondamentale. La documentation française, 1987, p. 233).

Dans les rapports américains, il n'est pas question de pédagogie différenciée au sens où on l'entend en France mais on trouve des plaidoyers pour une diversification des méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur.

3° Définir de façon précise les objectifs que l'on poursuit et faire preuve de congruence dans les moyens et pratiques pédagogiques auxquels on a recours

Il y a, dans le Paideia Proposal du groupe dirigé par Adler, une approche intégrée du curriculum des études secondaires qui mise notamment sur une pédagogie différente selon qu'il s'agit de promouvoir:

- l'acquisition d'un savoir organisé (enseignement, manuels et autres instruments didactiques)

- le développement d'habiletés intellectuelles (coaching, exercices, pratique supervisée)
- la compréhension élargie d'idées et valeurs (questionnement et participation active)

(voir La formation fondamentale. La documentation américaine, 1984, pp. 43-44).

Ces principes peuvent s'appliquer dans l'enseignement supérieur et trouvent d'ailleurs leur illustration dans des expériences que mènent des collègues et universités.

On insiste notamment beaucoup (Involvement in Learning, pp. 18-19 et 43) sur l'importance de bien définir les habiletés que l'on voudrait que les étudiants acquièrent et développent et qu'on fournisse à ceux-ci de très nombreuses occasions de les développer par des exercices et travaux appropriés.

Touchant la maîtrise de la langue maternelle ou de la langue d'usage, on préconise beaucoup la stratégie du "Writing Across the Curriculum" qui est fondée sur deux prémisses:

- 1) la responsabilité d'aider les étudiants à devenir compétents sur le plan linguistique et, plus particulièrement, dans la communication écrite n'incombe pas qu'aux seuls professeurs de langue; c'est une responsabilité qui doit être partagée par les professeurs de toutes les disciplines et de toutes les spécialités;
- 2) si on veut que les étudiants apprennent à écrire correctement et avec une relative facilité, il faut leur fournir maintes occasions dans tous les domaines d'étude, de développer cette aisance. Même en mathématiques, fait-on observer, on peut amener les étudiants, notamment à travers des exercices de métacognition, à parfaire leur maîtrise de la langue.

Pour les auteurs du rapport A New Vitality in General Education (1988), cette stratégie devrait être utilisée pour développer d'autres types d'habiletés ou compétences (e.g. esprit critique, résolution de problèmes, conscience historique). C'est précisément dans ce sens qu'est organisé le curriculum du Collège Alverno.

- 4° Introduire de la variété dans les méthodes et pratiques d'évaluation et s'assurer qu'elles sont adéquates et cohérentes par rapport à ce qu'on veut évaluer

Cette préoccupation est en somme un corollaire de tout ce qui précède, l'évaluation faisant partie intégrante du processus d'enseignement et d'apprentissage. Selon les objectifs que l'on poursuit et les niveaux de rendement que l'on cherche à mesurer, les questionnaires d'examens vont prendre une facture bien particulière: trop souvent, déplore-t-on, on se limite aux simples connaissances et à la régurgitation d'informations. Si on prétend développer des habiletés d'un niveau de complexité supérieure (e.g. compréhension, application, transfert de concepts fondamentaux), il faut prévoir des questions qui mettent les étudiants en situation de faire la démonstration qu'ils possèdent ces habiletés.

Par ailleurs, la diversification des méthodes et pratiques d'évaluation doit être encouragée: dépendant de ce qu'on cherche à savoir ou à mesurer, Involvement in learning évoque un éventail de possibilités: essais, interviews, portfolios, épreuves de rendement, tests normalisés. À cet égard, aussi, le Collège Alverno a pris des initiatives qui ont beaucoup retenu l'attention.

- 5° Se préoccuper de favoriser l'intégration des apprentissages et de faire saisir les liens que le savoir entretient avec la vie réelle à travers diverses formules pédagogiques, notamment des expériences d'interdisciplinarité

Ce thème est très présent tant dans la documentation française que dans la documentation américaine. Sur le plan des constats, il ressort de la documentation française que trop souvent:

- on enseigne les disciplines comme une simple série de connaissances à assimiler parce qu'elles figurent au programme;
- on oublie quel type de contribution chaque discipline ou chaque groupe de disciplines peut apporter au développement de la personne;
- on fait référence aux disciplines comme à des ententes en soi, trouvant 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.

D'où la recommandation récurrente que l'on recoure à des pratiques pédagogiques qui vont amener les élèves à se servir de leurs connaissances dans différents contextes et situations, la pédagogie du projet étant à cet égard riche de virtualités.

Cette orientation se retrouve dans tous les grands rapports américains touchant l'enseignement postsecondaire et s'exprime à travers diverses modalités: la formule du séminaire; l'application du savoir dans des projets; des expériences d'apprentissage hors classe; en créant des communautés ou groupes d'apprentissage autour de certains thèmes. L'expérience de l'Université de Wisconsin à Green Bay et celle de l'Université d'État de New York à Stony Brook sont particulièrement frappantes à cet égard (FF, USA, 84-86). D'autres collèges et universités ont aussi conçu quelque chose de moins élaboré mais qui vise à amener l'étudiant à vivre une expérience d'intégration (pour plus de détails sur ces expériences, voir: La formation fondamentale. La documentation américaine, 1984, pp. 83-86 et 109-117).

#### 6° Dégager ce qu'il y a de fondamental dans chaque discipline

En France, cette préoccupation est perceptible à travers:

- les nombreuses exhortations invitant à percevoir et à dégager ce qui fait le spécifique de chacune des disciplines, le type de démarche qu'elle requiert, sa contribution possible à la formation culturelle, sociale et professionnelle des jeunes;
- les travaux des spécialistes des diverses didactiques qui travaillent à établir de quelle nature sont les savoirs que l'on enseigne, comment ils sont structurés, à quels concepts ils font appel, à travers quels types d'exercices on peut se les approprier, etc.;
- l'action des Commissions nationales qui apportent une contribution importante dans la détermination des contenus à enseigner, dans la façon de les relier entre eux et dans l'identification de démarches ou de stratégies pédagogiques propres à aider les élèves à saisir l'esprit de la discipline et certains concepts-clés qui la caractérisent.

Aux États-Unis, nous avons déjà évoqué ce que proposent les grands rapports à ce sujet. Si nous en avons le temps, il nous serait loisible d'évoquer de façon plus concrète comment six collèges et universités s'y prennent pour atteindre cet objectif: Albertus

Magnus College; Buchwell University; Indiana State University; Los Medanos College; State University of New York's College et Old Westbury et University of Maryland, College Park (pour plus d'informations sur ces expériences, voir La formation fondamentale. La documentation américaine, 1984, pp. 108-117).

## V- CONCLUSION (P.-É. Gingras)

---

En conclusion, nous retiendrons que, si les préoccupations de la formation fondamentale s'ajustent aux différents milieux où nous avons mené l'enquête, il n'y a pas de concept univoque de formation fondamentale. Ce sont plutôt des approches diverses qui tendent collectivement à assurer des objectifs fondamentaux de formation.

Globalement, nous distinguons cinq conceptions de la formation fondamentale:

- 1° Certains conçoivent la formation fondamentale comme un ensemble de savoirs, d'habiletés et d'attitudes de base que l'étudiant doit acquérir durant sa formation. Cette conception est celle que propose le "Livre blanc sur les collèges" (1978, p. 9); c'est celle qu'on retrace dans les travaux de l'American Testing Council (Peter Ewell) ou dans le récent rapport de l'Association des collèges américains: "New Vitality in General Education".
- 2° Un autre groupe de chercheurs, que l'on taxera de traditionalistes, réclame un retour à la formation par les humanités. Parmi ceux-là se situent l'Université de Calgary qui a créé récemment son "Institut d'Humanités", l'Université de St. John's et son programme d'études axé sur les grandes oeuvres, des philosophes comme Allan Bloom (L'âme désarmée).
- 3° Le mouvement le plus important est celui qui vise l'acquisition d'une formation fondamentale par la maîtrise des savoirs de base et qui crée à cet effet un "core curriculum" ou un ensemble de cours obligatoires. Des centaines d'institutions post-secondaires aux États-Unis vont dans ce sens depuis la réforme de l'Université Harvard en 1977. C'est le cas au Canada de l'Université Concordia et de l'Université Brock. Au Québec, la structure des études collégiales avec ses cours obligatoires, ses cours de concentration et ses cours complémentaires va dans le même sens.
- 4° Pour un grand nombre d'institutions encore, la formation fondamentale passe par une identification des compétences de base et des objectifs de formation. Ainsi, en Angleterre, la réflexion sur l'école tertiaire (16-19 ans) est axée sur l'acquisition des habiletés de base. Aux États-Unis, le Collège Alverno, qui agit comme chef de file de

nombreuses institutions, a procédé à cette opération d'identification d'objectifs de formation dont les retombées affectent ensuite les cours eux-mêmes, la pédagogie et l'évaluation des étudiants.

- 5° Une dernière approche, celle que prônait le Comité Nadeau dans le rapport du Conseil supérieur de l'Éducation Le collège, consiste à former l'étudiant en l'aidant à s'approprier l'essentiel des disciplines: les principes et concepts de base, la méthode propre à la discipline.

Le dossier-souche ne mène donc pas à "une" définition de la formation fondamentale. Il ne fournit pas de recettes. Il convie chacun des établissements scolaires à se donner sa définition de la formation fondamentale, à partir de laquelle le professeur repense son cours, le département revise ses programmes et l'institution les objectifs fondamentaux de formation de ses étudiants.