

Quelle est la pertinence de la formation générale au collégial ?



Une revue de la littérature; une enquête auprès de 166 enseignants

Thierry **KARSENTI, Ph.D.**

Septembre 2015

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives Canada, 2015

ISBN : 978-2-923808-45-1

Note

Ce document est publié sous une licence Creative Commons 4.0 de paternité (la moins restrictive). Pour mieux comprendre ce type de licence, consultez le site creativecommons.ca.

**Pour citer ce document**

Karsenti, T. (2015). *Quelle est la pertinence de la formation générale au collégial? Une revue de la littérature; une enquête auprès de 166 enseignants*. Montréal, QC : CRIFPE.

Revue de la littérature et recherche documentaire

Stéphanie Simard

Révision linguistique

Valérie Drouin

Graphisme

Sylvie Côté

Version 0.91

Rapport disponible sur :

<http://crifpe.ca/formationgenerale/>

Table des matières

Préface	II
Résumé	1
1. Introduction	2
2. La formation générale au collégial	5
3. Pertinence de la formation générale au collégial : une synthèse de la littérature	9
3.1 Maintenir un fond culturel commun ?	9
3.2 Satisfaction du milieu des affaires envers les diplômés du collégial.....	10
3.3 Formation générale et taux d'échecs.....	11
3.4 Formation générale : synthèse de la littérature.....	15
4. La formation générale au collégial : enquête auprès de 166 enseignants.....	16
4.1 Pourquoi une recherche auprès des enseignants de la formation générale ?	16
4.2 Méthodologie de la recherche.....	16
4.2.1 Instruments de mesure et analyse des données.....	17
4.2.2 Participants.....	17
4.3 Principaux résultats	18
4.3.1 Adaptation des cours de la formation générale	18
4.3.2 Principaux défis rencontrés dans l'enseignement	19
4.3.3 Pertinence de la formation générale....	22
4.3.4 Principales pistes d'améliorations nécessaires à la formation générale	24
4.4 Enquête auprès des enseignants de la formation générale : conclusion	26
5. Conclusion générale	27
6. Recommandations	29
Références.....	31

Préface



Ce projet de recherche et de revue de la littérature est le fruit d’une collaboration entre Thierry KARSENTI, directeur du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), professeur à l’Université de Montréal et titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur les technologies en éducation; la Fédération des enseignantes et enseignants de cégeps (FEC-CSQ), et le CRIFPE. La collecte des données a été effectuée en mai et en juin 2015.

De grands remerciements à Pierre Avignon pour sa précieuse collaboration.



Résumé

Tout récemment, dans un avis publié en 2015, le Conseil supérieur de l'éducation flirtait encore avec cette idée de diplômes du cégep sans que les étudiants ne soient contraints de suivre les cours de la formation générale au collégial : « *Pensons ici, par exemple, à l'absence de la composante de formation générale* » (Conseil supérieur de l'éducation, 2015, p. 157).

Caractéristique essentielle des cégeps depuis bientôt 50 ans, la formation générale a régulièrement fait l'objet de diverses remises en question. Néanmoins, depuis un peu plus d'un an, elle s'est retrouvée particulièrement critiquée (Conseil supérieur de l'éducation, Fédération des cégeps, Rapport Demers). Dans un tel contexte, il a semblé nécessaire de mener une recherche qui a pour objectifs :

- a) de déterminer la pertinence de la formation générale au collégial, selon la littérature scientifique et les divers écrits sur la question;
- b) de réaliser une enquête afin de déterminer la pertinence de la formation générale, selon des enseignants de cégep;
- c) d'illustrer les efforts d'adaptation des cours de la formation générale, en lien avec le programme des étudiants et la société d'aujourd'hui;
- d) d'identifier les principaux défis pédagogiques rencontrés par les enseignants de la formation générale;
- e) d'identifier les principales améliorations qu'il faudrait apporter à la formation générale, selon des enseignants de cégep.

La revue de la littérature a notamment permis de montrer distinctement la pertinence de la formation générale au collégial. La revue de la littérature a aussi permis de constater que les employeurs sont fort satisfaits des étudiants formés. Enfin, la recension a permis de montrer que le lien « formation générale et taux d'échecs », trop souvent mis de l'avant dans les rapports, n'est aucunement évident. L'enquête réalisée auprès de 166 enseignants de la formation générale au collégial a quant à elle permis de peindre un portrait des enseignants de la formation générale qui est fort différent de celui qui découle des divers rapports consultés : des enseignants aux prises avec de nombreux défis; des enseignants qui multiplient les efforts pour adapter leurs cours aux besoins des étudiants et à la société actuelle; la quasi-totalité des enseignants qui innovent par l'usage des technologies à des fins éducatives; et des enseignants qui croient fermement au maintien de la formation générale.



1. Introduction

Les collèges d'enseignement général et professionnel ou cégeps ont été créés à la fin des années 1960, à la suite de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, mieux connue sous le nom de Commission Parent. Ces institutions ont en partie hérité de certaines des traditions des institutions dont ils ont pris le relais, notamment les collèges classiques et les instituts techniques. Le Québec compte actuellement 48 cégeps. Les cégeps se caractérisent principalement par trois aspects qui contribuent à en faire des institutions originales, pratiquement uniques au monde, différentes dans une certaine mesure des autres systèmes d'éducation occidentaux :

1. la coexistence du secteur préuniversitaire et du secteur technique dans un même établissement dans un même régime d'études;
2. la concomitance d'une formation générale et d'une formation spécifique dans chaque programme d'études;
3. la similarité de la formation générale dans les deux secteurs.

Caractéristique essentielle des cégeps depuis bientôt 50 ans, la formation générale a régulièrement fait l'objet de diverses remises en question (voir Section 2). Néanmoins, depuis un peu plus d'un an, la formation générale s'est retrouvée particulièrement critiquée. En effet, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE), la Fédération des cégeps, puis Guy Demers, ancien directeur du Cégep de Lévis-Lauzon et auteur du rapport sur l'of-

fre de formation collégiale pour le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche l'ont tour à tour mise à mal.

C'est en mai 2014 que le CSE publiait un avis au ministre intitulé : *Les répercussions de l'introduction d'un cours d'histoire du Québec dans la formation générale commune de l'enseignement collégial*. Concrètement, le Conseil supérieur de l'éducation y explique d'abord qu'il est contre l'introduction d'un cours d'histoire dans la formation générale, car cela donnerait moins de choix aux étudiants dans leurs parcours ou encore dans l'autonomie des cégeps. Cependant, en invoquant les mêmes principes – plus de choix pour l'étudiant et une autonomie accrue pour les cégeps – le Conseil supérieur de l'éducation propose également de faire *évoluer* la formation générale. Ainsi, alors que l'avis avait pour objectif de départ d'analyser l'introduction d'un cours d'histoire dans les cégeps, les auteurs en ont profité pour prendre position au sujet de la formation générale au collégial. Dans leurs recommandations au ministre, on peut ainsi prendre connaissance de leur proposition d'envisager : « [...] une évolution de la formation générale permettant de la diversifier ainsi que d'accroître les choix offerts aux étudiantes et aux étudiants, et la marge de manœuvre des établissements » (p. 32). Ajoutons à cela que, pour le Conseil supérieur de l'éducation (2014), les étudiants trouveraient moins de sens à leurs cours de philosophie et de littérature et qu'il y aurait, selon eux, un « *malaise quant aux disciplines qui composent la formation générale commune et propre* » (Conseil supérieur de l'éducation, 2014, p. 21). Pour la NAPAC (2015a) – la Nouvelle alliance pour la philosophie au collège –, cette assertion « *est non seulement affirmée sur la simple base de bruits de couloirs, sans aucune étude sérieuse à l'appui, mais présuppose aussi que le sens provient des individus et ne dépend en fin de compte que de leur capacité à faire des choix; que le sens est là, donné, disponible, évident et que l'étudiant n'a qu'à piger ce qui lui convient, selon ses intérêts; que ce sens n'est l'objet d'aucune question, d'aucune*

recherche, que l'angoisse de notre finitude n'a rien à y voir »¹.

Tout récemment, dans un avis publié en 2015, le Conseil supérieur de l'éducation flirtait encore avec cette idée de diplômes du cégep sans que les étudiants ne soient contraints de suivre les cours de la formation générale au collégial : « *Pensons ici, par exemple, à l'absence de la composante de formation générale* » (Conseil supérieur de l'éducation, 2015, p. 157).

En août 2014, ce fut au tour du président de la Fédération des cégeps de se prononcer sur la formation générale, en avançant notamment qu'il pourrait être intéressant de proposer moins de cours obligatoires et plus de cours optionnels aux étudiants : « *Le président de la Fédération des cégeps, Jean Beauchesne, y va de sa proposition : la formation générale au cégep pourrait contenir moins de cours obligatoires et plus de cours optionnels.* »². Le *Rapport final du chantier sur l'offre de formation collégiale* (2014), signé par Guy Demers, proposait quant à lui d'assouplir le contenu de la formation générale, de modifier les conditions d'obtention d'un diplôme (en remettant notamment en question l'Épreuve uniforme de français ou EUF), d'offrir un nouveau diplôme dans les cégeps qui exclurait la formation générale (le Certificat d'études collégiales techniques ou CECT), et même de favoriser l'obtention de diplômes d'études collégiales (DEC) par cumul d'attestations d'études collégiales (AEC). Selon l'auteur du rapport qui reprenait notamment l'argument du CSE concernant le choix des étudiants, il s'agit avant tout de *favoriser la réussite*. En outre, dans le but d'augmenter le rythme de la diplomation (15 % des cégépiens rencontrent d'importants défis pour réussir à l'EUF) qui semble l'un des principaux objectifs, le rapport propose notamment de

créer de nouveaux diplômes collégiaux comme le CECT permettant à des étudiants d'être diplômés, et ce, sans avoir effectué la formation générale (français, philosophie, anglais, éducation physique) ou en ayant échoué à l'épreuve de maîtrise du français d'usage. En ce qui a trait à la formation générale ou à l'épreuve uniforme de français, on peut même lire dans le rapport Demers :

« En toute logique, ou bien on a le devoir d'assouplir le contenu de la formation générale [...] ou bien on a la responsabilité de modifier le statut de l'épreuve uniforme en langue d'enseignement pour la retirer des conditions de sanction » (Demers, 2014, p. 137).

En bref, dans la conclusion du rapport Demers, on s'inquiète pour l'économie, à court terme, et la solution semble être une diplomation accélérée des étudiants. Mais à quel prix? Celui d'amputer une formation qui « [...] assure l'acquisition d'un bagage culturel devenu indispensable, en plus des connaissances et des habiletés nécessaires à l'exercice des divers rôles de travailleur et de citoyen [...] » (Conseil sup. de l'éducation, 1992, p. 129).

Ces trois principales critiques de la formation générale au collégial, formulées par le Conseil supérieur de l'éducation, la Fédération des cégeps et le rapport du signé par Guy Demers qui a reçu *l'imprimatur* du ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche soulèvent plusieurs questions, par exemple celle d'une dangereuse dérive du clientélisme scolaire où l'on troquerait une rentabilité immédiate pour l'appauvrissement intellectuel et culturel des citoyens de demain qui auront été formés dans les cégeps. Car il ne faut pas se leurrer, dans ces avis, on propose réellement une dérive clientéliste, comme s'il est essentiel de laisser plus de choix à l'étudiant, pour que lui-même puisse définir sa formation : « [...] moins de contraintes administratives, une plus grande variété de disciplines pouvant dispenser la formation, adaptation du contenu en fonction des choix de l'étudiant [...] » (Rapport Demers, p. 131). En invoquant les besoins et les choix

1 Source :

<http://www.lanapac.org/dossiers/rapport-demers/appel-a-la-culture/>.

2 Le Soleil, 29 août 2014. <http://www.lapresse.ca/le-soleil/actualites/education/201408/28/01-4795474-la-federation-des-cegeps-propose-moins-de-cours-obligatoires.php>

des étudiants : « [...] ne pourrait-on pas répondre aux besoins de ces étudiants en introduisant plus de souplesse dans de possibles choix à l'intérieur de la formation générale pour répondre à leur besoin [...] » (Rapport Demers, p. 137), ne cherche-t-on pas du même coup à s'attaquer directement à la mission des cégeps et au projet éducatif humaniste hérité des traditions de la Révolution tranquille? Est-ce que pour l'État la formation dans les cégeps se réduirait à la formation à l'emploi? Cette formation ne vise-t-elle pas, aussi, « la formation de l'esprit, la transmission d'un héritage culturel et humain partagé, le développement de la faculté de juger et, surtout, l'inscription de chacun et chacune dans un monde commun dont ils et elles auront le souci [...] »³. Ne faut-il pas décrier, comme l'ont fait Bonenfant et ses collègues (2014), cette « dé-rive du clientélisme scolaire »?

Si ces propositions entraient en vigueur, les cégeps ne seraient-ils pas détournés de leur mission d'éducation qui doit permettre aux étudiants d'acquérir un fonds culturel commun? Ne réduirait-on pas l'éducation dans les cégeps à une formation qui répond uniquement aux attentes pratiques et techniques du marché de l'emploi? Quand Demers écrit : « Notre société peut-elle se permettre un tel gaspillage de ressources humaines après avoir tant investi dans la formation de ses jeunes? » (p. 137), ne parle-t-il pas plutôt de rentabilité à court terme, tout en appauvrissant, à plus long terme, le Québec, sur le plan intellectuel et culturel? Ne faut-il pas plutôt, au contraire, rejeter ces critiques au nom de la défense de l'esprit humaniste qui devrait être le fondement même du projet éducatif des cégeps depuis bientôt 50 ans?

Dans un tel contexte, il a semblé nécessaire de mener une recherche qui a pour objectifs :

- a) de déterminer la pertinence de la formation générale au collégial, selon la littérature scientifique et les divers écrits sur la question;
- b) de réaliser une enquête afin de déterminer la pertinence de la formation générale, selon des enseignants de cégep;
- c) d'illustrer les efforts d'adaptation des cours de la formation générale, en lien avec le programme des étudiants et la société d'aujourd'hui;
- d) d'identifier les principaux défis pédagogiques rencontrés par les enseignants de la formation générale;
- e) d'identifier les principales améliorations qu'il faudrait apporter à la formation générale, selon des enseignants de cégep.

Ce rapport comporte six principales sections. Après l'introduction (Section 1), on retrouve une présentation sommaire du contexte historique et actuel de la formation générale au collégial (Section 2). Une synthèse des recherches scientifiques sur la question de la pertinence – ou non – de la formation générale est ensuite présentée (Section 3). Elle est suivie par la présentation de l'enquête réalisée auprès de 166 enseignants du collégial (Section 4). Ce rapport se termine par une conclusion (Section 5) de même que par une liste de 12 principales recommandations (Section 6).



3 Le Devoir, 15 décembre 2014. <http://www.ledevoir.com/societe/education/426707/rapport-demers-sur-l-enseignement-collegial-alerte-a-la-derive-du-clientelisme-scolaire>

2. La formation générale au collégial

Il semble important de rappeler que les décisions prises relativement à la formation générale ont été largement le reflet de la Révolution tranquille et de l'esprit humaniste du rapport Parent. L'un des principaux problèmes que la commission Parent voulait corriger dans le système éducatif québécois – et qu'il est important d'évoquer tellement les avis actuels semblent l'oublier – est celui des lacunes en formation générale qui marquaient l'enseignement postsecondaire offert par les instituts de l'époque. En effet, « *Tant l'enseignement des sciences de base que les enseignements de type plus général comme la langue maternelle, la langue seconde, l'histoire et la géographie, souffraient de carences importantes* » (CSE, 1988, p. 93-94).

Dans le rapport Parent, dont résultent les cégeps, on a longuement insisté sur l'importance de ne pas réduire l'éducation à une formation technico-économique, mais d'accorder autant d'importance à un socle commun de cours centrés autour de la culture, des *humanités* et de la philosophie, lesquels visaient à transmettre un fonds culturel commun aux étudiants qui fréquenteraient les cégeps. Le rapport Parent recommandait

d'ailleurs la présence de cours communs à tous les étudiants. Il proposait aussi des cours obligatoires qui occuperaient le tiers du programme de chaque étudiant, qu'un autre tiers soit consacré aux cours spécialisés, et qu'un dernier tiers soit réservé à des cours complémentaires. Pour les membres de la commission Parent, l'objectif était donc clair : garantir à tous les apprenants la poursuite de leur formation de base, car « *toute spécialisation exige préalablement une solide formation de base que l'élève commence à acquérir au primaire jusqu'à son entrée à l'université* » (CSE, 1988, p. 94).

Comme l'indiquait le Conseil supérieur de l'éducation (1997, p. 7), le Règlement numéro 3 relatif aux études préuniversitaires et professionnelles, adopté en 1966, constitue la suite donnée par le gouvernement aux recommandations du rapport Parent touchant l'enseignement postsecondaire. Les instituts proposés par la commission Parent deviennent des collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps). Ce régime pédagogique a été en vigueur jusqu'en 1984, moment où il a été remplacé par le Règlement sur le régime pédagogique du collégial. Comme le souligne le CSE, ce règlement de 1984 s'inscrit dans une « *perspective de consolidation des acquis et non de transformation majeure de l'enseignement collégial* » (CSE, 1997, p. 12).

Huit ans après la mise en place du Règlement sur le régime pédagogique collégial, la position du Conseil supérieur de l'éducation était explicitée quant à la pertinence de la formation générale au collégial commune et obligatoire à tous les programmes : elle constitue une nécessité. En 1992, le CSE réitérait donc clairement l'importance de la formation générale, d'abord pour former les citoyens de demain, mais aussi parce que l'acquisition d'un bagage culturel commun est autant indispensable que les connaissances nécessaires à l'exercice de divers métiers.

Avignon (2013) a présenté une synthèse des principales modifications apportées à la Loi sur les

collèges et au Règlement sur le régime des études collégiales depuis 1984 (Figure 1) : on y retrouve les modifications de Robillard en 1993 (les plus importantes), les amendements de Marois de 1997, et les changements de Legault (2002).

RÉFORMES	MODIFICATIONS APPORTÉES À LA LOI SUR LES COLLÈGES ET AU RÈGLEMENT SUR LE RÉGIME DES ÉTUDES COLLÉGIALES (RREC)	
« <i>RENOUVEAU</i> » ROBILLARD 1993	<i>Loi:</i>	Mission élargie, Conseil d'administration (majorité externe), commission des études, droits de scolarité pour les inscriptions à temps partiel, taxe à l'échec et fondations, création de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CÉEC)
	<i>RREC:</i>	Réorganisation de la Formation générale, élaboration des programmes par compétences par le Ministère et décentralisation du choix des activités d'apprentissage, épreuves synthèse et uniforme, politiques institutionnelles d'évaluation des programmes (PIEP), précision des conditions d'admission à une AEC et possibilité d'offrir une AEC sans offrir le DEC technique dans le même domaine
MAROIS 1997	<i>Loi:</i>	Possibilité d'exiger des droits de scolarité pour les AEC
	<i>RREC:</i>	Finalisation de l'approche par compétences et de la décentralisation pour les programmes préuniversitaires et accès aux AEC avec un diplôme d'études secondaires ou professionnelles sous certaines conditions
LEGAULT 2002	<i>Loi:</i>	Plan stratégique, plan de réussite et élargissement des mandats de la CÉEC

Figure 1. Synthèse des principales modifications apportées à la Loi sur les collèges et au Règlement sur le régime des études collégiales (Source : Avignon, 2013).

Le régime pédagogique de 1984 fut remplacé par le Règlement sur le régime d'études collégiales, adopté par le Gouvernement du Québec le 15 juin 1993⁴, à la suite de la commission parlementaire de 1992 où il a grandement été question de formation générale (voir CSE, 1997). Même si la réforme de 1993 de la ministre Robillard dans les cégeps a grandement modifié la formation générale, elle n'a pas pour autant remis en question la pertinence du modèle de l'enseignement

collégial québécois ou encore la présence de la formation générale (Gouvernement du Québec, 1993a). En effet, dans le document d'orientation déposé par la ministre Robillard, en 1993, on peut lire : « *Ainsi que l'ensemble des intervenants en ont exprimé la conviction et le souhait, la part de formation générale commune qui a fait la marque de l'enseignement collégial québécois doit être maintenue. Nous avons plus que jamais besoin de ce fonds culturel commun* » (Gouvernement du Québec, 1993b, p. 17). En outre, le document d'orientations de 1993 fait également état de la nécessité de poursuivre la formation de base du secondaire au cégep, dans les deux types de programmes qui cohabitent dans cette institution : les formations des secteurs préuniversitaires et

4 http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamic-Search/telecharge.php?type=3&file=/C_29/C29R4.HTM

techniques. « *La capacité d'assurer l'accès le plus large possible à une formation générale commune de niveau élevé, même en formation technique où les milieux de l'entreprise la jugent plus nécessaire que jamais; la possibilité de permettre les passages d'un secteur à l'autre et de constituer une filière technique en meilleure continuité avec l'université; l'opportunité de maintenir le projet historique du Québec d'intégrer la formation professionnelle et technique dans la poursuite des objectifs de scolarisation de la population : ces visées militent d'emblée en faveur de la confirmation de ce choix de polyvalence institutionnelle* » (Gouvernement du Québec, 1993b, p. 10).

Ce document montre également que l'objectif de la formation générale, tant pour le secteur préuniversitaire que pour le secteur technique, est, aussi, de permettre aux apprenants de développer des compétences fondamentales et culturelles, transférables dans divers contextes, qui feraient ultimement la différence. « *Plus que jamais, on pointe les compétences fondamentales et les connaissances transférables, voire la compétence culturelle et les attitudes personnelles, comme les compétences qui font ultimement la différence, dans la vie personnelle et sociale comme sur le marché du travail [...] Maîtrise de la langue d'usage, connaissance d'autres langues, rigueur de la pensée, ouverture à l'histoire et aux réalités culturelles, créativité, autonomie, sens des responsabilités, capacité de travailler en équipe, sens critique, conscience morale, etc. [...]* » (Gouvernement du Québec, 1993b, p. 12).

En 1993, la ministre Robillard affirmait donc clairement la volonté commune et générale de maintenir la formation générale, parce que les jeunes formés au cégep ont plus que jamais besoin de ce fonds culturel, tel que l'avait fait remarquer le rapport Parent. Néanmoins, même si, globalement, le gouvernement reconnaissait en 1993 la nécessité de la formation générale commune, il estimait nécessaire de la réactualiser ou de la réactualiser sur le plan pédagogique : « *[...] d'en réactualiser le contenu, de l'enrichir, d'en assurer*

la polyvalence, d'en accroître la cohérence interne, d'y mieux distinguer les objectifs de formation des impératifs proprement disciplinaires, de mieux l'articuler aux dominantes des divers programmes et, précisément à cet égard, d'encadrer plus rigoureusement son potentiel de complémentarité. » (Gouvernement du Québec, 1993b, p. 17).

En 1993, la composition et la structure de la formation générale ont été modifiées. La formation complémentaire a été fusionnée avec le bloc de formation générale. Puis la formation générale a été scindée en trois composantes :

- une composante de formation générale commune;
- une composante de formation générale propre à chaque programme;
- une composante de formation générale complémentaire.

C'est donc réellement vingt-cinq ans après leur création que les cégeps allaient connaître les plus importants changements de leur histoire. Néanmoins, comme le souligne Avignon (2013), bien que la réforme Robillard constitue pour plusieurs un véritable tournant dans l'histoire des cégeps, les réformes mises en place par la ministre trouvent leur source dans les nombreux débats et rapports des années qui l'ont précédée.

Les mesures de renouveau de 1993 ont apporté un autre élément important touchant directement la formation générale et actuellement critiqué par le rapport Demers : les épreuves uniformes. Cette intention s'est éventuellement traduite par la mise en place de l'épreuve uniforme de français au cégep. Règle générale, environ 1000 cégepiens, chaque année, ne réussissent pas cet examen cinq ans après leur premier essai, alors que sa réussite est obligatoire pour décrocher un diplôme d'études collégiales.

Quelque quatre ans après la réforme de 1993, dans un avis de 1997, le Conseil supérieur de l'éducation s'est encore prononcé de façon claire en faveur du maintien de la formation générale :

« D'entrée de jeu, le Conseil rappelle que la formation générale qui relève de l'enseignement collégial doit continuer de répondre à deux finalités, soit l'appropriation d'un fonds culturel commun porté par chacune des disciplines et le développement d'habiletés génériques. Si l'une et l'autre finalités se doivent d'être maintenues, elles gagneraient toutefois à être clarifiées » (Conseil supérieur de l'éducation, 1997, p. 66).



3.

Pertinence

de la formation générale au collégial : une synthèse de la littérature

Caractéristique essentielle du modèle retenu il y a bientôt 50 ans, la formation générale commune a, elle-même, constamment donné cours à des débats, des critiques et des réflexions. Au fil des ans, diverses tentatives d'apporter des correctifs à la formation générale ont été faites en vue de résoudre certains des défis soulevés. Par exemple, en 1993, des changements ont été introduits à l'enseignement collégial, y compris à la formation générale. En proposant une réforme en profondeur qui se voulait l'écho des consensus observés dans le milieu, le gouvernement souhaitait que prennent fin les « *interrogations lancinantes et démobilisantes sur l'avenir des cégeps au Québec* » (Gouvernement du Québec, 1993a). Quelques années plus tard, en 1997, le Conseil supérieur de l'éducation constatait toujours que, malgré les changements importants insufflés dans la formation générale à l'occasion de la réforme de 1993, des remises en cause de la formation générale et de son caractère commun et par là même de l'organisation de l'enseignement collégial – continuaient d'avoir cours. On remarque donc que depuis leur création, et malgré la tenue de plusieurs consultations, en passant par les États généraux

sur l'éducation de 1995 au Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial de 2004, les critiques à l'endroit des cégeps depuis leur création sont nombreuses, notamment pour la question de la formation générale commune à tous les programmes.

Le Conseil supérieur de l'éducation est d'avis que la remise en cause perpétuelle de la légitimité de la formation générale au collégial trouve en partie sa source dans la particularité même du modèle collégial. En effet, alors que la plupart des autres systèmes éducatifs présentent une 12^e année de formation générale au secondaire qui marque, en quelque sorte, la fin de la formation générale commune, le Québec a choisi, depuis bientôt 50 ans, de prolonger cette formation commune au collégial, et ce, après 11 ans d'études primaires et secondaires. Les étudiants au cégep sont donc contraints de poursuivre leur formation générale, même si pour certains cet ordre d'enseignement représente leur réel tremplin vers le marché du travail, voire vers leurs futures études universitaires. Le cégep est donc un ordre d'enseignement où l'on retrouve une dualité entre la formation générale et, pour plusieurs étudiants, l'amorce d'une spécialisation.

Cette section présente une synthèse de la littérature et des écrits sur la question de la pertinence – ou non – de la formation générale au collégial.

3.1 Maintenir un fond culturel commun?

Comme le faisait remarquer Martin (2015), l'objectif des cégeps, à leur création en 1967, « *n'était pas seulement de former des techniciens ou des travailleurs, mais aussi de former des citoyens autonomes et instruits, qui soient capables d'esprit critique* ». L'idée sous-jacente à la mise en place de la formation générale était donc de permettre à tout travailleur, qu'il soit inhalothérapeute ou technicien en audioprothèses, d'être un citoyen à part entière, capable de réfléchir et d'esprit critique. Comme la formation générale est obligatoire dans tous les cégeps, on peut également parler de fond culturel commun qui est enseigné à tous les étudiants fréquentant cette institution.

La littérature scientifique consultée montre, hors de tout doute, l'importance de maintenir un fond culturel commun – la présence de la formation générale dans tous les secteurs, techniques ou préuniversitaires – tout particulièrement dans un contexte de diversification accrue des parcours de formation. En outre, comme le souligne Roy (1999), seule une telle formation peut garantir le développement intégral de la personne pour qu'elle soit en mesure de se former, toute sa vie, comme professionnel et citoyen éclairé. En fait, les conclusions de la thèse de Roy (1999) indiquent que formation générale et développement intégral de la personne sont étroitement liés. Pour lui : « *Cette intention éducative provinciale devrait constituer l'assise de tout projet éducatif institutionnel.* » (Roy, 1999, p. 419.).

Un rapport de l'OCDE sur l'enseignement supérieur et publié en 2012 montrait également l'importance d'amener les apprenants à développer des compétences générales qui pourront leur être utiles à la fois à court et à plus long terme. Pourquoi? Parce que pour l'OCDE (2012), les besoins de l'économie et du savoir sont en constante évolution : « *alors que les formations très spécialisées peuvent constituer un frein en période d'évolution structurelle rapide, les personnes ayant suivi des études plus générales peuvent posséder des compétences plus solides (maîtrise de l'écrit, calcul et capacité de résoudre les problèmes, par exemple) au regard de la formation continue* » (OCDE, 2012, p. 125).

Cette thèse est également confirmée par un nombre important de recherches qui illustrent toutes l'importance de développer à la fois des compétences générales et spécialisées, de façon concomitante. Par exemple, les travaux d'Axelrod (2002) révèlent qu'il est désormais largement admis que les diplômés du supérieur doivent avoir acquis des compétences générales et spécialisées afin de rester compétitifs et de s'adapter à l'évolution des emplois.

Dans un autre rapport, l'OCDE (2011) faisait également remarquer que les personnes qui ne maîtrisent pas des compétences générales et élémentaires sont moins susceptibles de continuer à se former tout au long de leur vie. Elles seraient donc, par leur faible formation générale, économiquement pénalisées pendant toute leur carrière (OCDE, 2011). Concrètement, pour l'OCDE (2011, 2012), les bénéfices associés à une politique performante en faveur des compétences – comme la formation générale – sont majeurs. Par exemple, certaines études montrent que les salaires des diplômés littéraires ont progressivement tendance à rattraper, et parfois à dépasser, ceux des diplômés de programmes appliqués (Admuti-Trache, 2006; Giles et Drewes, 2001). De plus, plusieurs recherches attestent des avantages économiques procurés par une formation initiale plus poussée (voir Psacharopoulos et Patrinos, 2004).

3.2 Satisfaction du milieu des affaires envers les diplômés du collégial

Avant de remettre en cause la formation générale au collégial, il semblait important de chercher à mieux comprendre comment le milieu des affaires semblait satisfait des diplômés des cégeps. Bien que l'on retrouve peu d'études sur la question, il a été possible de trouver certains écrits qui donnent des informations importantes sur cette question.

Par exemple, comme en témoigne la *Relance* effectuée auprès des employeurs par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) en 2002⁵, les diplômés de la formation technique des cégeps sont, globalement, fort appréciés dans leur milieu de travail autant à l'égard du niveau de compétence acquis durant leur formation collégiale qu'à l'égard de leur rendement au travail. Comme le révèle ce rapport, les employeurs étaient satisfaits à 95,7 % du niveau de compé-

5 Source : Fédération des cégeps (2002). Rapport final sur les cégeps et leur milieu. Repéré à http://www.fedeccegeps.qc.ca/wp-content/uploads/files/comm/docs/rapport_les_cegeps_et_leur_milieu_final.pdf

tence des diplômés de la formation technique et, la même année, 94,3 % des employeurs étaient également satisfaits du rendement de leurs recrues, un an après les avoir engagées. Fait à retenir, ces taux de satisfaction sont en constante croissance depuis les 12 dernières années. Cela montre clairement que la formation au collégial est appréciée des employeurs.

En 2009, un autre sondage ayant été réalisé par le gouvernement du Québec illustre la grande satisfaction des employeurs. Ce rapport soulignait notamment qu'un gain en productivité et en innovation de 210 millions de dollars annuellement est enregistré dans les entreprises ayant fait affaire avec un centre collégial de transfert de technologie.

Sur le plan strictement économique, un rapport de KPMG (2014) montrait que les détenteurs de diplômes collégiaux s'intégraient généralement mieux au marché du travail et disposaient aussi d'un niveau de revenus moyens plus élevé.

En bref, sur le plan de la satisfaction des employeurs, il semble que les cégeps remplissent pleinement leur mission : non seulement les employeurs affichent-ils des taux de satisfaction très élevés – plus de 90 % –, mais encore sont-ils fort satisfaits des gains en productivité lorsqu'ils s'associent à des cégeps, et plus particulièrement à des centres de transfert de technologie. Enfin, l'intégration au marché du travail est également facilitée par l'obtention d'un diplôme d'études collégiales. L'idée d'invoquer la satisfaction des employeurs pour modifier la formation générale ne semble donc aucunement appuyée par ces informations.

3.3 Formation générale et taux d'échecs

Dans les principales critiques émises à l'égard de la formation générale au cours de la dernière année, plusieurs ont tenté de montrer le lien direct entre cette dernière et le taux d'échecs des étudiants, tout particulièrement dans le secteur technique. Plusieurs seraient donc portés à croire que la formation générale a une incidence sur le taux d'échecs dans le secteur technique. Pourtant dès 1992, le CSE faisait remarquer que les difficultés scolaires rencontrées par certains étudiants des cégeps ne pouvaient uniquement être imputées à la formation générale : « *il faut préciser que les difficultés scolaires, au collégial, ne sont pas exclusivement reliées à la formation générale : les études sur les cheminements démontrent aussi l'existence de difficultés dans les cours de spécialisation en formation technique et dans les cours de concentration en formation préuniversitaire.* » (CSE, 1992, p. 123).

L'avis du Conseil supérieur de l'éducation de 1997 montrait aussi qu'il n'y avait pas de lien entre formation générale et taux d'échecs : « *La première question concerne l'incidence élevée d'échecs en formation générale au secteur technique. Les analyses du chapitre 2 ont montré qu'il y a, contrairement à la rumeur très répandue, très peu de corrélation significative entre le taux d'échecs et l'appartenance au secteur technique et infiniment moins qu'avec les moyennes obtenues au secondaire* » (CSE, 1997, p. 67).

Néanmoins, comme la réussite des étudiants au cours d'une période donnée était un souci du gouvernement, plusieurs ressources ont été mises en place pour les étudiants, par exemple le portail du Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD)⁶. Depuis, tout indique que ces mesures ont porté leurs fruits, car les taux de diplomation du secteur technique sont globalement très bons.

⁶ http://www.ccdmd.qc.ca/fr/?utm_source=rss&utm_medium=rss&utm_campaign=amelioration-du-francais-ac-cueil

En effet, le dernier rapport de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2014), *Portrait de la réussite dans le réseau des collèges publics et privés subventionnés*, révélait que « Dans le secteur technique, les taux d'obtention du diplôme en durée prévue sont plus élevés que ceux notés chez l'ensemble de la population [...] » (Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 2014, p. 31).

Un rapport de la Fédération des cégeps (2008) montrait aussi clairement que les taux de réussite étaient en croissance constante depuis 1993 (Figure 2) : « Concrètement, le taux global de réussite des cours indique une amélioration depuis 1993 » (p. 11).

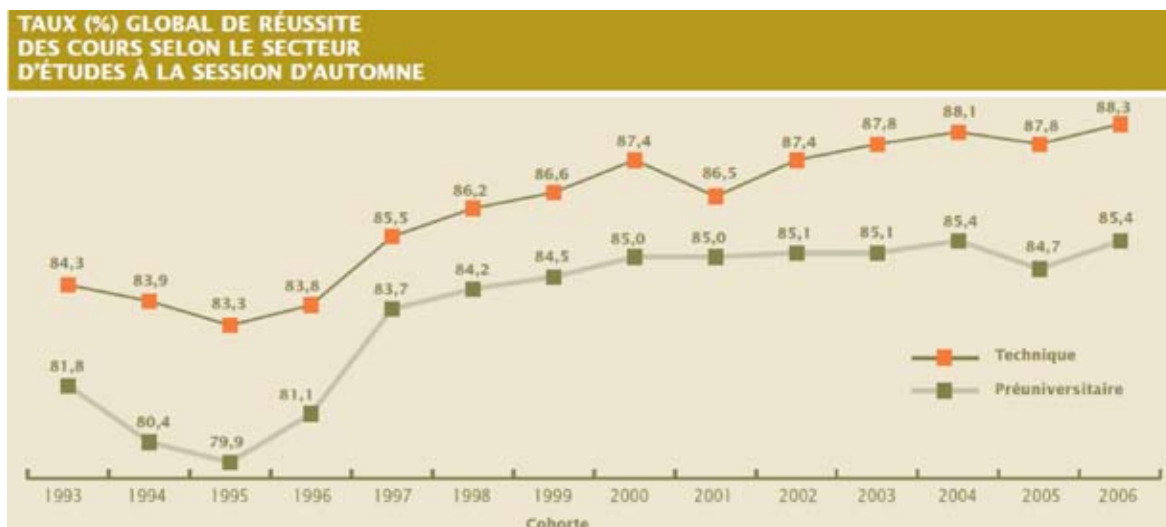


Figure 2. Évolution du taux de réussite des étudiants dans les cégeps depuis 1993 (source : Fédération des cégeps, 2008).

Il semble aussi important de rappeler, tel que le fait remarquer le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014), que le taux de réussite dans le secteur technique a grimpé de plus de 10 % au cours des 20 dernières années (depuis la Réforme Robitaille de 1993). Il y a donc un accroissement régulier de la réussite des étudiants du secteur technique dans les cégeps depuis 20 ans.

De surcroît, ce rapport montrait combien le taux de réussite dans les cégeps était supérieur à ceux d'étudiants du même âge en Ontario ou en Alberta (Figure 3) : « Comparativement aux autres provinces canadiennes, les cégeps du Québec obtiennent un meilleur taux de diplomation. En effet, le taux de diplomation pour l'enseignement ordinaire au collégial, incluant les étudiants et les étudiantes des secteurs technique et préuniversitaire, était de

68,1 % pour la cohorte ayant commencé ses études en 2001. En Ontario, le taux de diplomation le plus récent correspond à 63,3 %, et celui de l'Alberta se chiffre à 55 % » (Fédération des cégeps, 2008, p. 11). L'argument du Rapport Demers (2014), où l'une des recommandations était de regarder du côté du système ontarien ne semble donc aucunement justifiée.

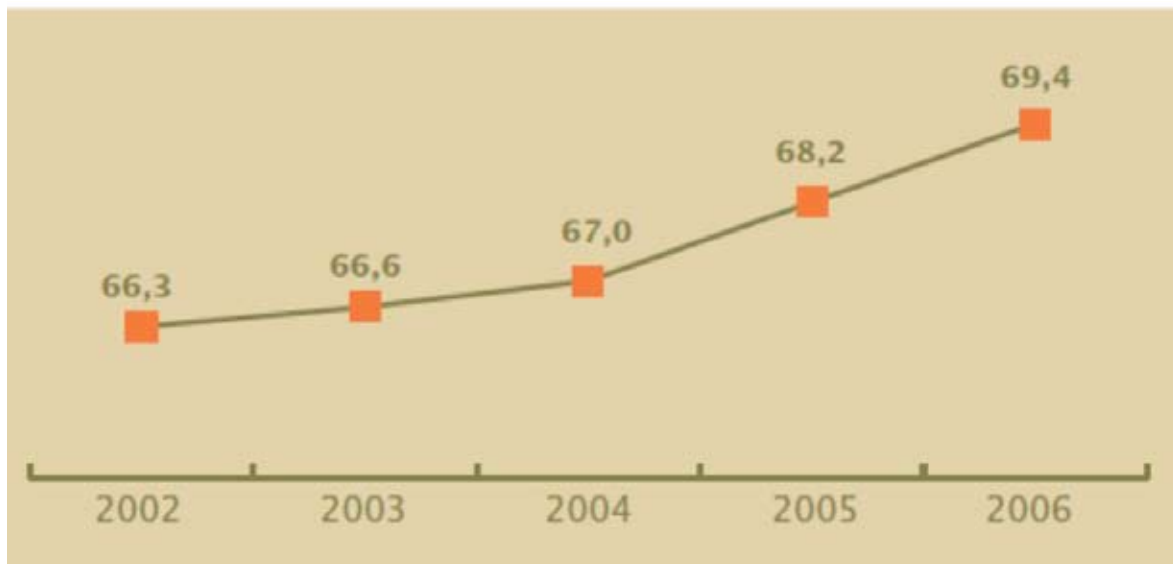


Figure 3. Taux de diplomation après deux ans d'études au Québec. (Source : Fédération des cégeps, 2008).

Des statistiques plus récentes portant sur le taux de réussite des étudiants et issues du document *Indicateurs de l'éducation du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport* (2014) confirment ce taux de réussite des étudiants du Québec qui est supérieur à ceux de l'Ontario ou de l'Alberta.

Enfin, les taux de réussite dans les secteurs techniques et préuniversitaires rapportés par Avignon en 2013 présentaient également le même constat, cette fois, à la suite de la mise en place de

la réforme Robillard : « *de manière générale, il n'y a pas eu d'amélioration, ni de détérioration marquée de la réussite au collégial* » (Avignon, 2013, p. 12).

Au-delà de ce constat, il importe également de rappeler que la littérature scientifique montre distinctement, depuis bon nombre d'années, que la réussite dans l'ensemble des matières est également et étroitement liée à la réussite en français. Autrement dit, un inhalothérapeute qui ne réussit pas en français aura, aussi, de fortes chan-

ces d'échouer à ses examens de biologie ou de chimie. Par exemple, Rochon (2004) rappelait le rôle fondamental de la formation en philosophie et en littérature, du point de vue de la maîtrise de la langue commune, comme argument pour en maintenir l'enseignement de la formation générale au cégep, tant au niveau technique que pré-universitaire. Les travaux de De Koninck (2008) allaient dans le même sens ajoutant en plus qu'avec l'espace occupé par les cours de philosophie, de littérature et de science dans la formation des jeunes, les premières retombées sont le développement du jugement et de la pensée critique, la formation citoyenne, l'ouverture d'esprit, l'éveil de la passion de connaître et la sensibilisation à la beauté du monde.

Un des principaux arguments du Conseil supérieur de l'éducation (2014) est que le fait d'avoir moins de choix n'aiderait pas les étudiants à « dégager le "sens" de la formation générale » (p. 26). Il est difficile de voir sur quelles bases le Conseil supérieur de l'éducation s'appuie pour avancer un lien entre le fait d'avoir des choix, de dégager du sens de la formation générale – comme si elle ne faisait pas de sens pour les étudiants – et leur réussite dans les cégeps. Il n'y a pas de référence sur la question. Néanmoins, si nous prenons l'exemple du secteur technique le plus populaire dans les cégeps francophones et anglophones du Québec, soins infirmiers, avec plus de 11 000 étudiants (le double du 2^e secteur), on remarque que les étudiants des cégeps francophones, pour qui la formation générale ferait *moins de sens*, réussissent leur formation de façon remarquablement supérieure à ceux des cégeps anglophones. L'idée n'est aucunement de critiquer les étudiants en soins infirmiers dans les cégeps anglophones; il s'agit plutôt de montrer, chiffres à l'appui, qu'il n'y a probablement aucun lien entre les choix dans la formation générale et les taux de réussite. Ainsi, quand le Conseil supérieur de l'éducation (2014) affirme que : « *L'éducation physique et les Humanités dans les collèges anglophones en sont de bons exemples.* » (p. 26), ils n'ont probablement pas eu

connaissance que, depuis 10 ans, les étudiants francophones du plus important secteur technique des cégeps du Québec (plus de 15 % de tous les étudiants inscrits), avec moins de choix en formation générale, réussissent clairement mieux que les étudiants anglophones inscrits à la même technique. Concrètement, en septembre 2014, le taux de réussite pour les étudiants francophones était de 78,7 % tandis que celui des élèves anglophones était de 47,3 %, ce qui représente un écart de 31,4 % (Figure 4). Ce n'est certainement pas un argument pour que les cégeps francophones adoptent la formule des cégeps anglophones en formation générale. Ce n'est en pas un non plus pour critiquer ce qui est mis en place dans les cégeps anglophones.

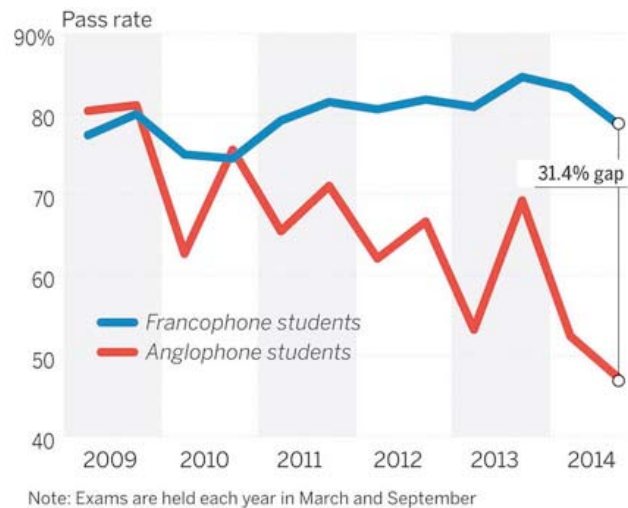


Figure 4. Comparaison du taux de réussite des étudiants en sciences infirmières des cégeps francophones et anglophones depuis 2009 (Source : The Gazette, 2014).

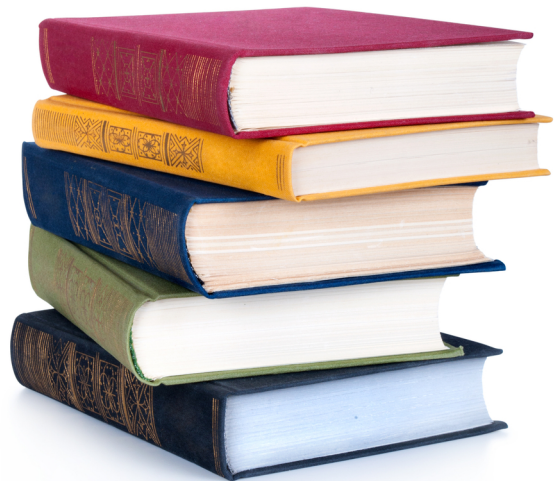
Ces constats ne soutiennent aucunement les arguments voulant supprimer ou alléger la formation générale dans certains secteurs, bien au contraire. Néanmoins, devant les taux d'échecs à l'épreuve uniforme de français et face aux difficultés rencontrées par plusieurs étudiants, il pourrait être envisagé d'accroître l'aide aux étudiants qui rencontrent des difficultés avec les cours de la formation générale.

3.4 Formation générale : synthèse de la littérature

La Section 3 a permis de dresser un bilan de la pertinence de la formation générale au collégial. Premièrement, on remarque que de nombreuses études et écrits soulignent l'importance de maintenir les cours de la formation générale au collégial, et ce, pour tous les étudiants. Cette formation – plusieurs écrits l'ont souligné – assure l'acquisition d'un bagage culturel devenu indispensable à l'exercice des divers rôles de travailleur et de citoyen. L'esprit des cégeps n'est pas uniquement de former des travailleurs productifs à court terme, mais plutôt de participer, aussi, à l'éducation de citoyens autonomes et instruits, capables d'esprit critique. Derrière la suppression de la formation générale, même de façon spécifique pour certains programmes ou nouveaux diplômes, se cache un immense écueil : celui de la dangereuse dérive du clientélisme scolaire où une rentabilité à court terme serait troquée pour l'appauvrissement intellectuel et culturel des citoyens de demain formés dans les cégeps. Comme nous l'avons indiqué, l'idée sous-jacente à la mise en place de la formation générale est donc de permettre à tout étudiant diplômé du cégep, qu'il soit inhalothérapeute ou technicien en audioprothèses, d'être un citoyen à part entière, capable de réfléchir et d'esprit critique. La formation générale participe donc au développement du jugement et de la pensée critique, à la formation citoyenne, à l'ouverture d'esprit, à l'empathie culturelle, à l'éveil de la passion de connaître et la sensibilisation à la beauté du monde. En fait, comme l'indiquait Roy, seule une telle formation peut garantir le développement intégral de la personne pour qu'elle soit en mesure de se former, toute sa vie, comme professionnel et citoyen éclairé.

À la Section 3.2, nous avons également montré que les employeurs sont, globalement, fort satisfaits des diplômés des cégeps; en effet, les taux de satisfaction dépassent les 95 %. Enfin, la Section 3.3 a permis de mettre en évidence que les taux d'échecs dans les programmes techniques ne sont pas particulièrement inférieurs à ceux des programmes préuniversitaires. De surcroît, l'exemple des soins infirmiers du secteur technique montre combien les étudiants francophones du secteur technique peuvent, dans certains contextes, mieux réussir que leurs homologues anglophones. Enfin, il semble que les cours de formation générale participent de façon plus globale à la maîtrise de la langue qui est étroitement liée à la réussite dans plusieurs autres cours du parcours académique de l'étudiant.

Sur le plan théorique, sur le plan de la satisfaction des employeurs et sur le plan de la réussite éducative des étudiants, il ne semble aucunement justifié de vouloir transformer la formule actuelle de la formation générale.



4.

La formation générale au collégial : enquête auprès de 166 enseignants

Cette section présente la justification de l'enquête menée auprès de 166 enseignants de la formation générale au collégial (Section 4.1). La méthodologie (Section 4.2), les principaux résultats (Section 4.3), de même qu'une brève conclusion (Section 4.4) sont également présentés.

4.1 Pourquoi une recherche auprès des enseignants de la formation générale?

Plusieurs personnes ont décrié le manque de consultation des enseignants du collégial quant à la place de la formation générale ou de l'épreuve uniforme de français. Par exemple, Bernier (2015) a même parlé du ministère qui coupe les ponts avec ses enseignants, au lieu de chercher à les impliquer dans ces changements (voir Bernier, 2015). Le Comité des enseignantes et des enseignants de philosophie des cégeps (CEEP) a également milité pour que leurs membres soient plus régulièrement consultés, songeant même à reproduire une version québécoise de la Déclaration de Paris pour la philosophie. Le CEEP a également réalisé un sondage auprès de la majorité des départements de philosophie des cégeps, entre autres, sur la question de la pertinence des trois cours de philosophie au collégial.

Cette recherche a donc pour but, dans un certain sens, de donner la parole aux enseignants de la formation générale, notamment pour leur permettre de s'exprimer, à la fois sur sa pertinence, sur leurs efforts d'adaptation des cours de la formation générale, en lien avec le programme des étudiants et la société d'aujourd'hui. Cette enquête visait également à leur permettre d'exposer les principaux défis pédagogiques rencontrés par les enseignants de la formation générale. Trop souvent, les rapports et écrits font état des défis rencontrés par les étudiants, comme si les enseignants ne pouvaient pas, eux aussi, s'exprimer sur la question, un peu comme si le clientélisme qui règne parfois transforme les apprenants en étudiants-rois à qui tout est dû. L'enquête a enfin permis de donner la parole aux enseignants pour qu'ils proposent, à partir de leur expérience en salle de classe, des améliorations à apporter à la formation générale.

4.2 Méthodologie de la recherche

Rappelons que les objectifs de ce volet de cette recherche sont :

- 1) de déterminer la pertinence de la formation générale, selon des enseignants de cégep;

- 2) d'illustrer les efforts d'adaptation des cours de la formation générale, en lien avec le programme des étudiants et la société d'aujourd'hui;
- 3) d'identifier les principaux défis pédagogiques rencontrés par les enseignants de la formation générale;
- 4) d'identifier les principales améliorations qu'il faudrait apporter à la formation générale, selon des enseignants de cégep.

En ce qui a trait aux objectifs de cette recherche, cette section présente la méthodologie de la recherche. On y retrouve les instruments de collecte de données de même que les stratégies d'analyse des données recueillies (section 4.2.1) de même que des informations sur les participants (section 4.2.2).

4.2.1 Instruments de mesure et analyse des données

Une enquête par questionnaire a été réalisée auprès des enseignants de la formation générale des cégeps en mai et en juin 2015. Le questionnaire d'enquête comprenait 22 questions portant sur les objectifs de cette recherche. Certaines questions étaient fermées, avec une échelle de Likert, par exemple : En général, faites-vous des efforts d'adaptation de vos cours enseignés en lien avec la société actuelle (1 = jamais; 5 = toujours). Ces réponses ont été traitées de façon quantitative avec des logiciels comme *Excel* et *SPSS 23*. D'autres questions étaient ouvertes, où les répondants avaient la possibilité de s'exprimer de façon plus détaillée. Par exemple : « Donnez un exemple qui illustre vos efforts d'adaptation de cours enseignés en lien avec le programme des étudiants ». L'analyse des données qualitatives s'est inspirée des démarches proposées par L'Écuyer (1990) et Huberman et Miles (1991, 1994). Nous avons privilégié une approche de type « analyse de contenu » où des codes ont d'abord été appliqués à chacun des segments d'énoncés, puis un contre-codage (ou codage inverse) a été réalisé afin de s'assurer que l'analyse a été effectuée cor-

rectement. Un accord inter-codeur de 90 % était visé. Les analyses qualitatives ont été facilitées par l'emploi du logiciel *QDA Miner*, abondamment utilisé dans l'analyse de données qualitatives en recherche (voir Fielding, 2012; Karsenti, Komis, Depover et Collin, 2011).

4.2.2 Participants

166 enseignants de la formation générale (99 femmes, 67 hommes) de 17 cégeps du Québec ont participé à cette enquête. 99 % des participants à l'enquête avaient déjà enseigné à la fois à des étudiants du secteur préuniversitaire et du secteur technique. En fait, seuls deux répondants, qui débutaient en enseignement au collégial, n'avaient pas encore enseigné aux deux secteurs. Les participants provenaient des quatre disciplines de la formation générale : français (49 %), philosophie (23 %), anglais (19 %) et éducation physique (10 %). L'expérience en enseignement des participants variait de 1 à 39 années, avec une médiane à 20 ans d'enseignement. Sur le plan du statut d'emploi des participants, 65 % étaient permanents et 35 % avaient un statut précaire. L'âge des participants était globalement réparti en trois catégories (Figure 5) : ceux âgés de 34 ans et moins (27 %), ceux âgés de 35 à 49 ans (42 %), ceux âgés de 50 ans et plus (31 %).

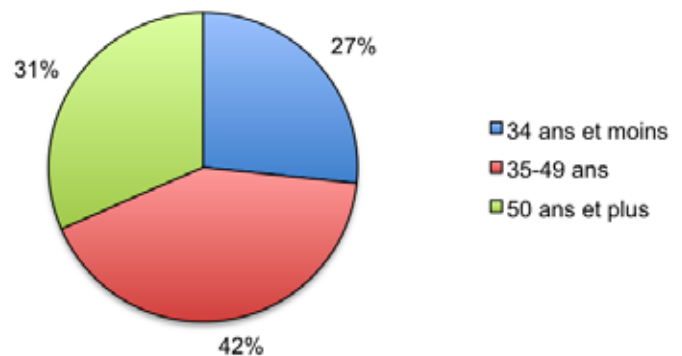


Figure 5. Répartition des participants selon trois groupes d'âge.

4.3 Principaux résultats

Cette section présente les résultats à l'enquête par questionnaire réalisée, en lien avec chacun des objectifs de recherche :

- a) déterminer la pertinence de la formation générale, selon des enseignants de cégep;
- b) illustrer les efforts d'adaptation des cours de la formation générale, en lien avec le programme des étudiants et la société d'aujourd'hui;
- c) identifier les principaux défis pédagogiques rencontrés par les enseignants de la formation générale;
- d) identifier les principales améliorations qu'il faudrait apporter à la formation générale, selon des enseignants de cégep.

4.3.1 Adaptation des cours de la formation générale

Comme souligné à la Section 2 de ce rapport, plusieurs ont critiqué la formation générale et l'une des solutions mises de l'avant semble être de l'adapter aux différents besoins des étudiants et de la société. Les résultats de l'enquête réalisée montrent que 93 % des enseignants interrogés adaptent leur enseignement en fonction du programme des étudiants, et ce, de diverses façons (thèmes choisis en lien avec les ordres professionnels, études de cas, exemples, conférenciers, etc.). En outre, ce sont 99 % des enseignants interrogés qui indiquent adapter leurs cours en lien avec la société actuelle, là encore de diverses façons (liens explicites avec l'actualité, exemples utilisés en classe, types de travaux demandés, etc.). Enfin, ce sont aussi 99,4 % des enseignants interrogés qui indiquent utiliser une ou plusieurs technologies de l'information et de la communication pour leur enseignement (Figure 6). En fait, seul un répondant sur les 166 avouait ne pas encore faire l'usage des technologies pour son enseignement. L'utilisation d'outils de présentation de type *PowerPoint* ou *Keynote* arrive en tête de liste pour les enseignants interrogés (98 %

en font usage). Suivent les outils électroniques de communication avec les étudiants comme le courriel (98 % en font usage), les plateformes de gestion des apprentissages comme *Omnivox*, *LEA* ou *MIO* (93 % des enseignants interrogés); l'usage de vidéos pédagogiques et de différentes autres ressources disponibles en ligne représente le troisième usage des technologies rapporté (82 % des répondants). Plusieurs des enseignants interrogés ont également souligné l'usage d'outils spécifiques pour les aider les étudiants à mieux réussir, par exemple *Antidote* pour amener les étudiants à prendre conscience de leurs lacunes en français (19 %). On remarque même un usage – quoiqu'un peu timide encore (6 % des participants) – des réseaux sociaux avec les étudiants, notamment *Facebook* (groupe créé pour un cours pour une classe), *Twitter* (ressources partagées avec les étudiants), ou même *YouTube* (chaîne de vidéos dédiée à un cours particulier, etc.).

Globalement, ces résultats montrent clairement que ce n'est pas parce que la formation générale n'a pas réellement changé – sur le plan légal ou ministériel – depuis la réforme Robillard de 1993, que les façons d'enseigner les divers cours n'ont pas évolué. Les enseignants qui indiquent adapter leurs cours selon le programme de leurs étudiants (98 %), de la société (99 %) ou encore qui font usage de diverses technologies dans leur enseignement (99,4 %) illustrent clairement les efforts des enseignants de la formation générale pour s'adapter, sans pour autant diminuer leurs exigences. On entend souvent dans les médias que la formation générale n'est pas adaptée au goût du jour des jeunes cégépiens; les résultats de notre étude montrent distinctement le contraire.

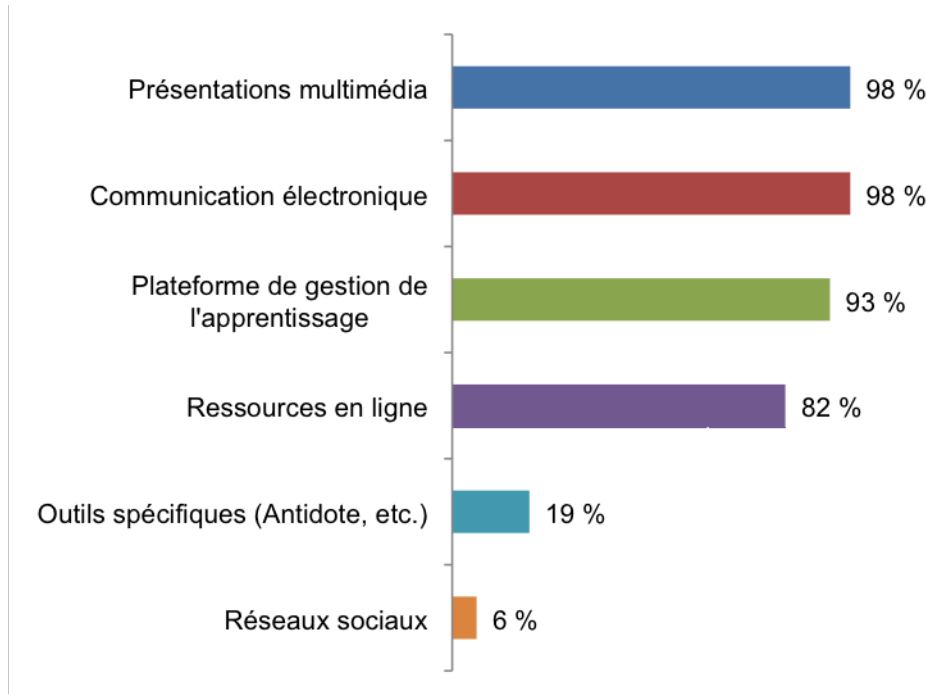


Figure 6. Principaux usages des technologies par les enseignants de la formation générale.

4.3.2 Principaux défis rencontrés dans l'enseignement

L'enquête réalisée a permis d'identifier 10 principaux défis que les enseignants de la formation générale rencontrent avec les étudiants (Figure 7). Comme indiqué précédemment, l'objectif était également de permettre aux enseignants d'exposer les défis qu'ils rencontrent, et ce, dans un contexte où la plupart des recherches ne traitent que des défis vécus par les étudiants.

Le premier défi, rapporté par 91 % des répondants, est la maîtrise du français par les étudiants : « [...] la qualité du français est réellement un problème [...] » (extrait de réponse d'un enseignant); « [...] au-delà des fautes [...] parfois on ne comprend même pas ce qu'ils veulent dire [...] » (extrait de réponse d'un enseignant). Et contrairement à ce que plusieurs avancent, nombre d'enseignants consultés font remarquer que ce n'est pas un pro-

blème exclusif aux étudiants dont la langue maternelle n'est pas le français. Au contraire, dans bien des cas, il semble que : « [...] ce problème est parfois encore plus présent chez les élèves francophones [...] » (extrait de réponse d'un enseignant). La motivation des étudiants (89 %) arrive au deuxième rang des défis rencontrés : « [...] avant même que le cours ne débute [...], je perçois que les étudiants n'ont aucun intérêt pour mon cours [...] » (extrait de réponse d'un enseignant); « [...] les intéresser est un défi important [...] ce n'est pas simple tellement ils semblent blasés [...] » (extrait de réponse d'un enseignant).

La faible appétence des étudiants pour la lecture, voire leur faible habileté et leur manque de volonté à lire des textes (68 %), arrive en troisième place des principaux défis rencontrés par les

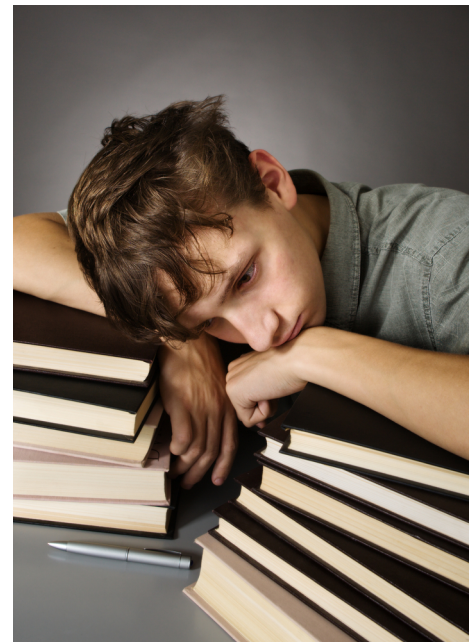
enseignants : « [...] on a l'impression que les étudiants n'ont jamais lu de textes qui demandent un effort intellectuel [...] » (extrait de réponse d'un enseignant); « [...] nous sommes confrontés à des étudiants qui lisent très, très peu, voire même pas du tout parfois [...] ils s'imaginent réussir leur cégep sans lire [...] » (extrait de réponse d'un enseignant); « [...] je dois être bien imaginatif pour les amener à lire certains textes avant le cours suivant [...] c'est quelque chose qu'ils ne savent pas faire [...] comme si on ne leur avait pas montré [...] » (extrait de réponse d'un enseignant).

Les lacunes dans les méthodes de travail (54 %) font également partie des principaux défis rencontrés par les enseignants de la formation générale : « [...] plusieurs étudiants ne savent pas comment s'organiser pour travailler [...] c'est comme s'ils n'avaient jamais appris [...] » (extrait de réponse d'un enseignant); « [...] à leur âge, je passe mon temps à leur rappeler de noter des choses dans leur agenda [...] plusieurs n'en ont même pas [...] » (extrait de réponse d'un enseignant); « [...] trop d'étudiants ne sont pas assez sérieux [...] ils ne comprennent pas qu'il faut travailler de façon organisée pour réussir au cégep [...] » (extrait de réponse d'un enseignant).

La faible culture générale (47 %) fait aussi partie des défis rencontrés par les enseignants : « [...] nos étudiants ont peu de culture générale [...] il est difficile de faire des liens avec l'actualité ou la société dans laquelle on vit dans ce contexte [...] » (extrait de réponse d'un enseignant).

Le faible niveau intellectuel (38 %) et l'assiduité déficiente (22 %) suivent dans la liste des défis rencontrés. L'usage divergent des technologies par les étudiants en classe (19 %) a aussi été rapporté comme l'un des défis rencontrés en salle de classe : « [...] plusieurs passent leur temps à texter [...] ou sur Facebook [...] je dois faire la police en classe [...] » (extrait de réponse d'un enseignant); « [...] mes étudiants ne sont pas très responsables dans leur usage des technologies [...] ils perdent trop de temps sur les réseaux sociaux au lieu d'écouter [...] » (extrait de réponse d'un enseignant).

La compétence informationnelle des étudiants (10 %) qui, même s'ils semblent doués pour socialiser ou jouer sur Internet, ont encore d'importantes lacunes en ce qui a trait à la recherche suit dans la liste des défis rencontrés par les enseignants. Enfin, la présence de plus en plus forte d'élèves en difficulté (9 %), intégrés de façon importante dans les cours de la formation générale, vient clore la liste des principaux défis rencontrés par les enseignants.



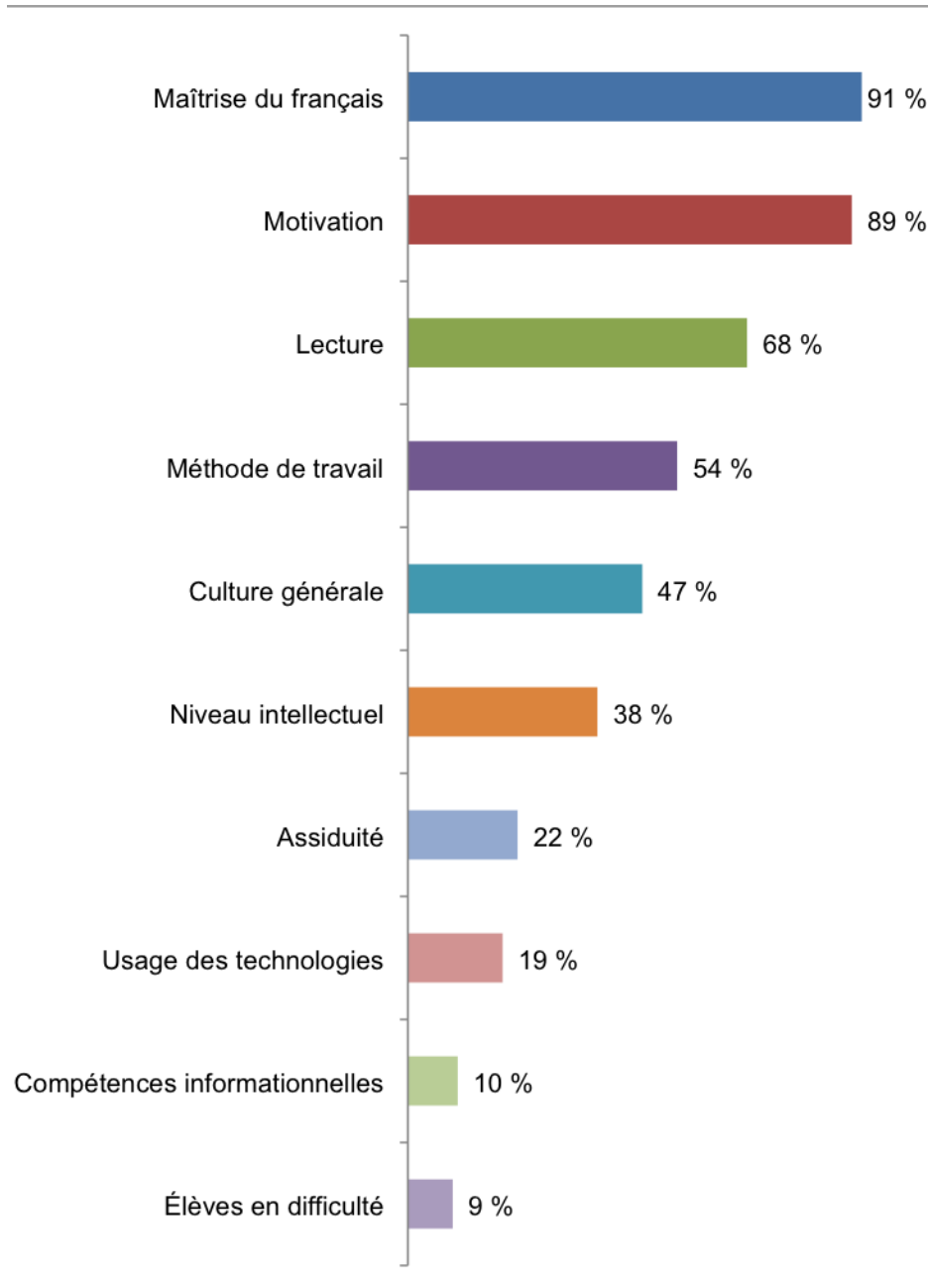


Figure 7. Principaux défis rencontrés par les enseignants de la formation générale.

4.3.3 Pertinence de la formation générale

Les 166 enseignants des cégeps interrogés ont été appelés à se prononcer sur la pertinence de la formation générale au collégial. Sans surprise, tous sont en faveur de la formation générale. Pour les personnes interrogées, il semble important de former à la fois des étudiants du secteur préuniversitaire et des étudiants du secteur technique pour qu'ils puissent aussi être des citoyens autonomes et instruits, qui soient « [...] capables d'esprit critique [...] » (extrait de réponse d'un enseignant). Les participants à l'enquête ont mis de l'avant quelque 45 avantages de la formation générale pour les étudiants (Figure 8). Parmi les avantages rapportés, il y a le développement intellectuel des étudiants (31 %), le développement de la compétence à écrire (30 %) ou à lire (29 %), le développement de l'autonomie (28 %), le sentiment de compétence des étudiants (24 %), le développement du jugement critique (23 %), l'amélioration de la créativité (22 %), le développement de la compétence orale ou de la communication orale (19 %), l'amélioration de la culture générale (19 %), le développement d'habiletés de collaboration ou de travail d'équipe (19 %), l'amélioration, à court, à moyen et à long terme, de la qualité de vie (18 %), l'augmentation des connaissances générales des étudiants (18 %), le développement de la motivation à apprendre des étudiants (18 %), le développement de l'identité socioculturelle des étudiants (18 %), l'ouverture sur le monde (17 %), le développement de l'estime de soi (17 %), le développement d'habiletés sociales (17 %), l'éducation à citoyenneté ou le développement de la « conscience citoyenne » (17 %), le développement de méthodes de travail (16 %), le développement de la rigueur intellectuelle (16 %), le développement de compétences en anglais (16 %), le développement de la capacité d'analyse (15 %), le développement du sens éthique (15 %), le développement de l'intérêt pour l'actualité (15 %), l'augmentation de l'empathie culturelle envers autrui (14 %), l'amélioration de la santé physique (14 %), la capacité à mieux

comprendre le monde (14 %), le développement du sens de l'argumentation (14 %), la capacité à résoudre des problèmes complexes (14 %), la préparation pour les études universitaires (13 %), le développement des compétences informationnelles (13 %), le développement de compétences informatiques (13 %), la responsabilisation accrue (12 %), le développement d'une culture littéraire (9 %), le développement de la capacité à faire des présentations (9 %), le développement de la capacité à utiliser les technologies pour apprendre (9 %), le développement de la capacité à préciser ses aspirations professionnelles (9 %), le développement d'une meilleure connaissance de soi (8 %), l'orientation des étudiants vers un but dans leur vie ou dans leur formation (7 %), le développement d'une connaissance du comportement humain (7 %), le développement de la tolérance (7 %), le développement intégral de la personne (6 %), le développement de la culture philosophique (5 %), l'ouverture à la diversité (4 %), le développement de la culture artistique (3 %), et l'amélioration de la santé mentale (1 %).

Globalement, les enseignants interrogés ont indiqué que la formation générale proposée aux étudiants des cégeps leur permet non seulement d'atteindre tous les objectifs de la formation générale, telle que définie par l'État (Gouvernement du Québec, 2009), mais leur offre également plusieurs autres avantages qui leur serviront toute leur vie durant et qui leur permettront d'exercer leur rôle de citoyen de façon autonome et critique. Ces quelque 45 principaux avantages rapportés par les enseignants interrogés peuvent également s'apparenter aux visées humanistes de l'éducation.

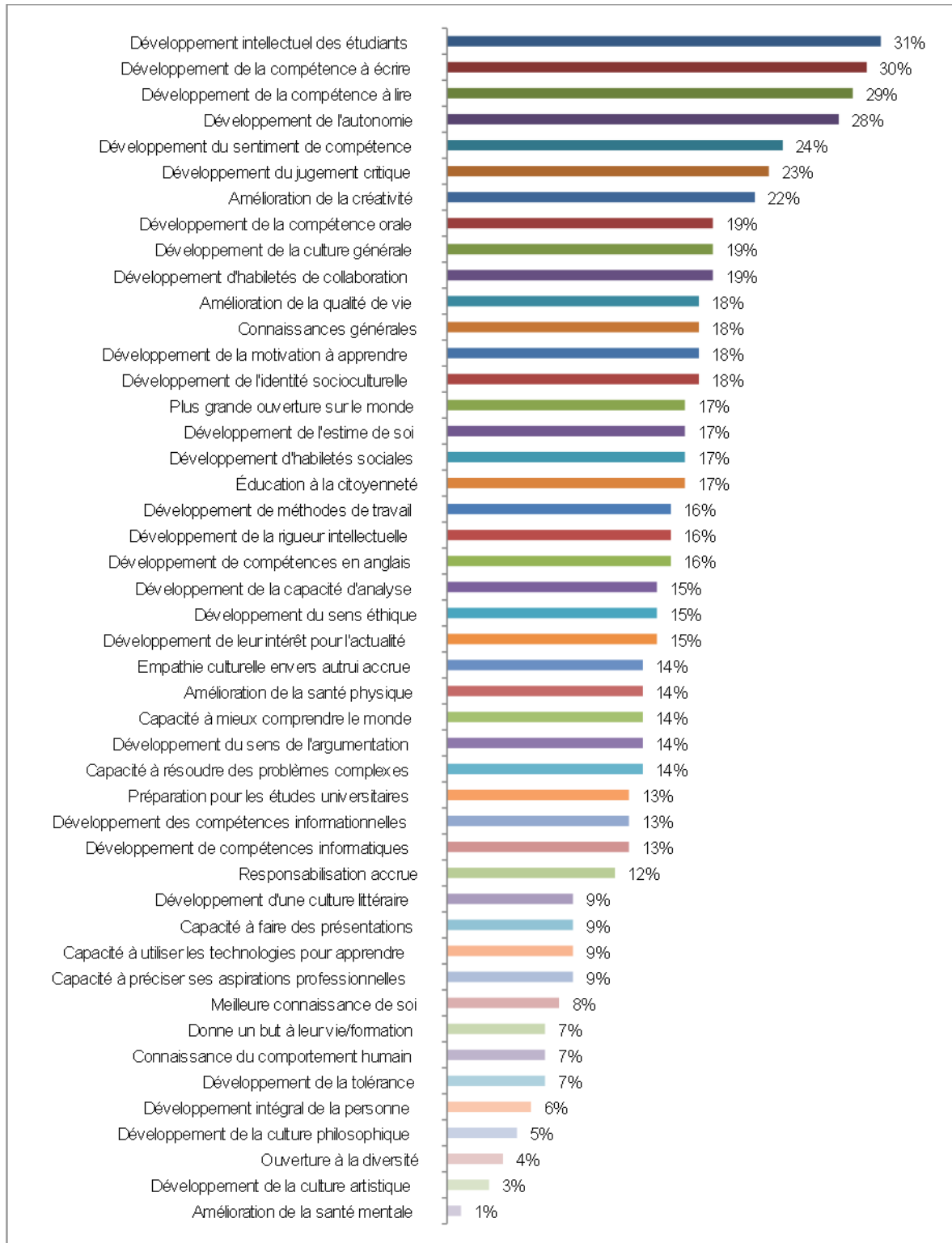


Figure 8. Principaux avantages de la formation générale, selon les enseignants.

4.3.4 Principales pistes d'améliorations nécessaires à la formation générale

L'enquête réalisée nous a permis de dresser une liste de neuf pistes d'améliorations nécessaires à la formation générale, selon les enseignants (Figure 9). Ces pistes ont le mérite d'être formulées par des acteurs de terrain de la formation générale, qui sont au quotidien avec les étudiants : les enseignants de la formation générale.

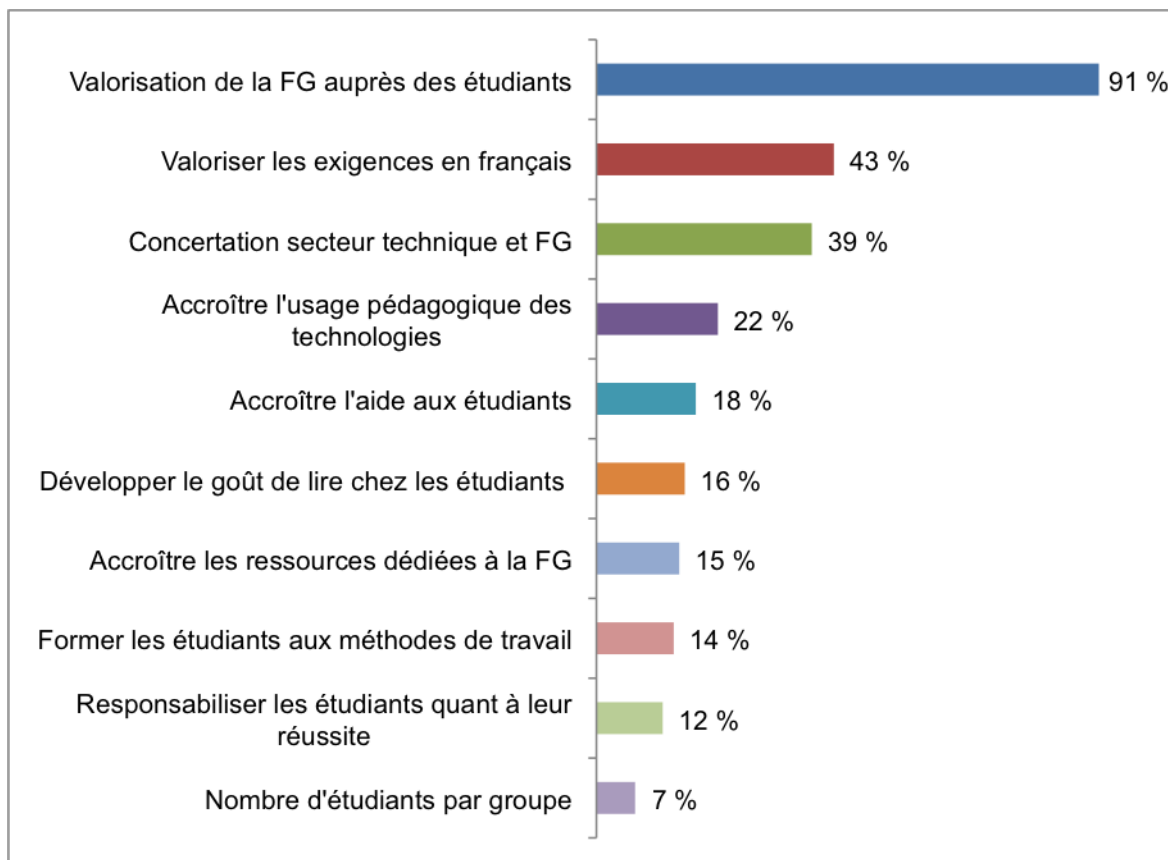


Figure 9. Pistes d'améliorations de la formation générale, selon les enseignants.

Lorsqu'interrogés sur les améliorations nécessaires à apporter à la formation générale, ce sont 91 % des répondants qui ont indiqué la nécessité de faire d'importants efforts pour valoriser la formation générale, auprès de tous, mais plus particulièrement auprès des étudiants du secteur technique. Il s'agit, selon les enseignants

interrogés, de la plus importante amélioration à apporter à la formation générale. Plusieurs ont ainsi affirmé « souffrir » du manque de valorisation de la formation générale auprès des étudiants, voire de leurs collègues enseignants ou du grand public. Ils étaient également nombreux à affirmer (67 %) que plusieurs

des défis rencontrés en formation générale peuvent être directement attribués à ce manque de valorisation qui se traduit le plus souvent, avant même que le cours ne débute, par une attitude négative des étudiants envers les cours.

La question de valoriser les exigences en français pour les étudiants a aussi été revendiquée par plusieurs répondants (43 %). Les enseignants interrogés ont indiqué que les étudiants percevaient trop souvent les exigences en français comme une punition qui leur était attribuée. Fait intéressant : parmi ceux qui ont souligné la question de la valorisation des exigences en français auprès des étudiants, près du tiers (31 %) a indiqué que cela était particulièrement vrai chez les étudiants dont la langue maternelle était le français. Ainsi, pour eux, ces exigences en français ne doivent pas être « [...] vues comme une punition, mais plutôt comme pour eux la chance d'acquérir une compétence qui pourra leur servir toute leur vie [...], tant sur le plan professionnel que social [...] » (extrait de réponse d'un enseignant).

Plusieurs (39 %) ont également souligné l'importance d'intégrer à l'horaire des professeurs des moments de concertation entre les enseignants du secteur technique et ceux de la formation générale. Autre fait intéressant, plusieurs ont indiqué que l'attitude plutôt négative des étudiants du secteur technique face aux cours de la formation générale pouvait également se retrouver chez certains des enseignants du secteur technique : « [...] sans vouloir généraliser [...], nos collègues du secteur technique nous perçoivent trop souvent négativement [...] comme si nous étions les méchants [...], comme si c'est à cause de nous que leurs étudiants ne réussiront pas [...] » (extrait de réponse d'un enseignant).

Plusieurs enseignants ont également abordé la question des technologies (22 %) dans l'enseignement en formation générale. Les besoins en formation pédagogiques et non techniques étaient très présents dans les réponses des enseignants interrogés : « [...] il nous faut des formations plus

pratiques [...], comment utiliser les technologies en classe [...], comment rendre une présentation PPT plus intéressante [...], trop souvent on a des formations trop techniques peu utiles pour l'enseignement [...] » (extrait de réponse d'un enseignant). L'importance de baliser l'usage des technologies fait par les étudiants est également apparue souvent chez les répondants : « [...] je pense que l'usage des technologies apporte un plus à la formation générale [...], mais en classe ce n'est pas facile [...], je me questionne parfois sur les usages faits par les étudiants dans mes cours [...] » (extrait de réponse d'un enseignant).

Accroître l'aide aux étudiants (18 %) et développer le goût de lire chez les étudiants (16 %) faisaient également partie des pistes d'améliorations rapportées par les enseignants. La question du goût de lire a d'ailleurs semblé irriter quelques répondants : « [...] nous avons des étudiants qui ne veulent pas lire un texte de deux pages [...], ils me disent qu'ils veulent être [...] et qu'ils n'auront pas besoin de cela pour leur travail [...], j'essaie de leur expliquer que la lecture c'est important [...], c'est un défi continu pour moi [...] j'ai parfois l'impression d'être avec des décrocheurs du secondaire [...] » (extrait de réponse d'un enseignant).

Accroître de façon générale les ressources dédiées à la formation générale (15 %) et former les étudiants aux méthodes de travail et d'études (14 %) suivaient dans les pistes de recommandations. Selon les répondants à l'enquête, et contrairement à ce que l'on pourrait croire, ce n'est pas parce que les étudiants sont au cégep qu'ils savent étudier ou travailler : « [...] nous avons des étudiants qui sont majeurs, mais à qui il faut rappeler de noter dans un agenda les travaux à faire [...] cela ne devrait pas être notre responsabilité [...] j'ai l'impression que les étudiants ne se donnent pas la peine de faire les efforts nécessaires pour avoir une méthode de travail efficace [...] » (extrait de réponse d'un enseignant).

La question de responsabiliser les étudiants quant à leur réussite éducative est également revenue dans les pistes d'améliorations de la formation générale (12 %). Là, encore, un peu comme la question des méthodes de travail, plusieurs enseignants interrogés ont indiqué qu'ils sont parfois confrontés à des « [...] étudiants-rois qui veulent réussir sans travailler [...], comme si tout échec n'était pas de leur faute [...], il faudrait réellement leur apprendre à devenir responsables de leur réussite [...] » (extrait de réponse d'un enseignant).

Le nombre trop important d'étudiants par groupe a également été rapporté par plusieurs des enseignants interrogés (7 %). Pour eux, il est difficile d'enseigner quand « [...] il y a tellement d'étudiants dans la classe qui ne comprennent pas [...] ou encore qui ont de graves difficultés d'apprentissage [...] » (extrait de réponse d'un enseignant).

4.4 Enquête auprès des enseignants de la formation générale : conclusion

Cette enquête réalisée auprès de 166 enseignants de la formation générale au collégial a d'abord permis de constater, contrairement à ce que l'on affirme dans divers rapports, que 93 % des enseignants interrogés font des efforts pour adapter leur enseignement en fonction du programme des étudiants. Ce sont aussi 99 % des enseignants interrogés qui indiquent adapter leur cours en fonction de la société actuelle. Ce sont aussi quelque 99,4 % des enseignants interrogés qui indiquent faire usage des technologies dans leur enseignement. Ces résultats mettent en évidence que les enseignants de la formation générale adaptent de diverses façons leur cours de la formation générale pour répondre à la fois aux besoins des étudiants et des exigences de leurs cours.

L'enquête réalisée a également permis de dresser une liste de quelque 10 principaux défis rencontrés par les enseignants de la formation générale : piètre qualité du français, absence de motivation, ou faible appétence pour la lecture sont les principaux problèmes rencontrés en salle de classe.

Ce sont 100 % des enseignants interrogés qui se sont dits en faveur de la formation générale. Les réponses fournies par les enseignants ont même permis d'identifier quelque 40 principaux avantages de cette formation pour les étudiants. Enfin, les enseignants interrogés ont formulé neuf recommandations pour améliorer la formation générale. La première : valoriser cette formation auprès de tous, et plus particulièrement les étudiants.



5. Conclusion générale

Dans cette recherche, la revue de la littérature a permis de montrer distinctement la pertinence de la formation générale au collégial. Cette formation, il faut le rappeler, assure l'acquisition d'un bagage culturel devenu indispensable à l'exercice des divers rôles de travailleur et de citoyen. L'esprit des cégeps n'est pas uniquement de former des travailleurs productifs à court terme, mais plutôt de participer, aussi, à l'éducation de citoyens autonomes et instruits, capables d'esprit critique. Comme indiqué précédemment, la formation générale participe donc au développement du jugement et de la pensée critique des étudiants, à la formation citoyenne, à l'ouverture d'esprit, à l'empathie culturelle, à l'éveil de la passion de connaître et à la sensibilisation à la beauté du monde. La revue de la littérature a aussi permis de constater que les étudiants formés dans les cégeps ont la cote auprès des employeurs, avec un taux de satisfaction qui dépasse les 95 %. Cette recension a aussi permis de montrer que le lien « formation générale et taux d'échecs », trop souvent mis de l'avant, n'est aucunement évident. Ce travail de recension des écrits permet aussi d'illustrer que les cours de la formation générale participent de façon plus globale à la maîtrise de la langue qui est étroitement liée à la réussite dans plusieurs autres cours du parcours académique de l'étudiant.

L'enquête réalisée auprès de 166 enseignants de la formation générale au collégial a aussi permis de peindre un portrait des enseignants de la formation générale qui est fort différent de celui qui découle des divers rapports consultés : des acteurs de l'éducation aux prises avec de nombreux défis; des enseignants qui multiplient les efforts pour adapter leurs cours aux besoins des étudiants et à la société actuelle; la quasi-totalité des enseignants qui innovent par l'usage des technologies à des fins éducatives; et des enseignants qui croient fermement au maintien de la formation générale.

Comme nous l'avons déjà indiqué, depuis leur création, et malgré la tenue de plusieurs consultations, en passant par les États généraux sur l'éducation de 1995 au Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial de 2004, les critiques à l'endroit des cégeps sont nombreuses, notamment pour la question de la formation générale commune à tous les programmes. Face à la diversification accrue des parcours, dans un contexte sociétal où les apprenants formés aux cégeps sont susceptibles d'occuper plusieurs emplois différents au cours de leur vie, ne serait-il pas plus sensé de maintenir l'enseignement-apprentissage d'un fond culturel commun comme le propose la formation générale des cégeps, telle qu'envisagée dans le rapport Parent? En s'attaquant à la forma-

tion générale, le gouvernement ne s'attaquerait-il pas, également, à la mission humaniste de l'enseignement supérieur au Québec?

L'idée du rapport Demers d'enlever, pour certains, les cours de la formation générale participerait définitivement à dévaloriser le diplôme d'études collégiales. Présenter la formation comme obstacle à la diplomation reviendrait à limiter les cégeps à des institutions qui forment des travailleurs qui n'auraient pas besoin d'être des citoyens éclairés et cultivés. La principale erreur retrouvée à la fin de ce rapport est possiblement de vouloir trop réduire l'éducation dans les cégeps à la formation à l'emploi. Quant au Conseil supérieur de l'éducation, les résultats de cette enquête révèlent effectivement que l'absence de motivation est un immense défi rencontré par les étudiants. Néanmoins, comme le montrent les taux d'échecs en soins infirmiers, il n'est pas du tout évident que ce soit meilleur du côté anglophone. Vanter les mérites du système ontarien ne semble pas non plus approprié, comme le montre un rapport de la Fédération des cégeps (2008). En effet, en Ontario, les étudiants ne suivent pas de cours de philosophie, « *formation fondamentale où le jugement de tout un chacun, quel que soit son travail plus tard dans la société, devrait trouver racine* » (Bonenfant et al., 2014). Les cégeps sont des institutions uniques au monde et on ne peut aucunement limiter et simplifier leur mission à des aspects économiques qui, ainsi articulés, participeraient au sacrifice de la culture générale des citoyens du Québec de demain. Il est cependant vrai que, dans certains contextes, des cours de la formation générale peuvent ralentir certains étudiants. Mais peut-on réellement se limiter à pointer du doigt les cours et celles et ceux qui les enseignent ou faut-il plutôt regarder à la fois les caractéristiques particulières des jeunes concernés qui, outre leur parcours souvent complexe, se retrouvent au sein d'une société qui ne valorise pas assez la culture générale et les efforts intellectuels requis pour obtenir un diplôme de niveau postsecondaire?

Réduire la formation générale à un minimum de cours obligatoires participerait donc résolument à dévaloriser le diplôme d'études collégiales. L'objectif d'accroître l'accessibilité au diplôme est important. Mais il ne peut pas être atteint à n'importe quel prix.

Cette revue de la littérature et cette enquête auprès de 166 enseignants de la formation générale du collégial ne visait pas à minimiser les défis de la formation générale au collégial. Tant les enseignants que les étudiants rencontrent des problèmes. Néanmoins, au-delà de ces défis qui sont peut-être inhérents à toute formation de niveau postsecondaire, il semble évident que cette recherche illustre combien cette formation est particulièrement pertinente pour les étudiants formés dans les cégeps afin de ne pas les appauvrir sur le plan intellectuel pour en faire des citoyens autonomes, instruits, capables d'esprit critique et de s'exprimer correctement en français.



6. Recommandations

La synthèse de la littérature réalisée de même que l'enquête effectuée auprès de 166 enseignants de la formation générale au collégial permettent d'avancer quelque 12 recommandations pour les cégeps, la Fédération des cégeps, et le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Globalement, ces recommandations appellent ces acteurs à être proactifs, non pas nécessairement pour transformer la formation générale – les données recueillies dans le cadre de cette étude ne le justifient pas –, mais surtout pour s'assurer qu'elle gagne en pertinence auprès des étudiants, de l'ensemble des acteurs éducatifs des cégeps, voire de la population en général.

À la lumière des arguments présentés dans la revue de la littérature scientifique, et en fonction des nombreux avantages rapportés par les 166 enseignants interrogés, il appert nécessaire :

- 1) que la formation générale soit maintenue dans les cégeps;
- 2) que tout diplôme collégial, qu'il soit du secteur préuniversitaire ou technique, reflète les fondements éducatifs qui ont participé à la création des cégeps, c'est-à-dire de permettre aux étudiants d'acquérir un fonds culturel commun;
- 3) de valoriser la formation générale auprès de l'ensemble des acteurs des cégeps (étudiants, enseignants, professionnels, etc.) et, plus largement, auprès de l'ensemble de la société;
- 4) de mieux faire connaître l'importance du français auprès de tous les étudiants du collégial;
- 5) de valoriser la variété des pratiques pédagogiques de qualité des enseignants tout en identifiant les stratégies les plus efficaces pour les aider à faire face aux divers défis rencontrés dans leur pratique;
- 6) que le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche consulte le corps professoral sur la question des améliorations ou des modifications pouvant être apportées à la formation générale, et ce, en mettant en place un contexte (ressources, etc.) pour que cette consultation puisse se réaliser dans le respect de toutes et de tous;
- 7) de poursuivre la mise en place d'activités de concertation entre le secteur technique et celui de la formation générale qui soient reconnues et qui fassent partie de la tâche de travail;
- 8) de chercher à mieux comprendre les réalités et les caractéristiques individuelles, sociales et culturelles des étudiants qui vivent des échecs répétés dans les cours de formation générale au collégial;
- 9) de maintenir et de publiciser l'offre variée de mesures de soutien à la réussite proposée aux étudiants du collégial en situation d'échecs répétés, et ce, afin qu'ils puissent satisfaire à toutes les exigences du DEC;

- 10) d'explorer davantage de stratégies susceptibles de favoriser la motivation, le goût de l'effort, la rigueur intellectuelle, les méthodes de travail efficace et la responsabilisation des étudiants du collégial qui rencontrent des difficultés;
- 11) d'explorer les usages pédagogiques des technologies susceptibles de participer à la réussite éducative des étudiants du collégial et d'accroître le nombre de formations en lien avec ces stratégies;
- 12) de veiller à ce que la taille des groupes ne devienne pas un frein à la réussite des étudiants.



Références

- Admuti-Trache, M. (2006). The Labour Market Value of Liberal Arts and Applied Education Programs: Evidence from British Columbia. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 36(2).
- Avignon, P. (2018). *Renforcer le réseau collégial : 20 ans après la réforme Robillard. XX^e Congrès de la FEC-CSQ. Document thématique*. Montréal, QC : FEC-CSQ.
- Axelrod, P. D. (2002). *Values in conflict the university, the marketplace and the trials of liberal education*. Montréal, QC : McGill-Queen's University Press.
- Bernier, C. (2015, 6 février). Formation générale en péril, ministre muet. Lettre ouverte au ministre. *Le Devoir*.
- Bonenfant, H., Di Croce, M., Ferland, M., Martin, E., St-Onge, S. (2014, 15 décembre). Alerte à la dérive du clientélisme scolaire. Lettre ouverte. *Le Devoir*.
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. (2008). *Évaluation de programmes du renouvelé de l'enseignement collégial. Rapport synthèse*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. (2014). *Portrait de la réussite dans le réseau des collèges publics et privés subventionnés*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Conseil des collèges. (1988). *La réussite, les échecs et les abandons au collégial. L'état et les besoins de l'enseignement collégial, Rapport 1987-1988*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Conseil des collèges. (1990). *Les priorités de développement de l'enseignement collégial. Document de consultation*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Conseil des collèges. (1992). *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouvelé de la formation*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (1975). *Le collège : rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial (Rapport Nadeau)*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (1988). *Le rapport Parent, vingt-cinq ans après*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (1992). *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (1994). *Des conditions de réussite au collégial : réflexion à partir de points de vue étudiants*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (1995). *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (1997). *Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2004). *Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : poursuivre le renouvelé au collégial, Avis au ministre de l'Éducation*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2014). *Les répercussions de l'introduction d'un cours d'histoire du Québec dans la formation générale commune de l'enseignement collégial*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2015). *Retracer les frontières des formations collégiales : entre l'héritage et les possibles. Réflexions sur de nouveaux diplômes collégiaux d'un niveau supérieur à celui du DEC technique*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

- De Koninck, T. (2008). Pertinence de la philosophie, de la littérature et de la science. *Québec français*, 148, 51-54.
- De Saedeleer, S. (2002). *Décentralisation et autonomisation des cégeps : la production d'un effet établissement* (Thèse de doctorat. Département de sociologie, Université de Montréal).
- Demers, G. (2014). *Rapport final du chantier sur l'offre de formation collégiale*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Dion-Viens, D. (2011, 19 mars). Constat d'échec de la réforme scolaire. *La Presse*.
- Dorais, S. (1994). *Comparaison entre le discours officiel et le discours spontané d'enseignants sur la formation fondamentale dans le curriculum collégial* (Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, UQAM).
- Doray, P. et Maroy, C. (2008). Les nouvelles politiques d'éducation et de formation. *Sociologie et sociétés*, 15(1), 15-32.
- Fédération des cégeps (2008). *Le cégep et leur milieu : défis, attentes et besoins. Des partenaires s'expriment*. Montréal, QC : Fédération des cégeps.
- Fielding, N. G. (2012). Triangulation and mixed methods designs: Data integration with new research technologies. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 124-146.
- Fortin, N. (1997). *Toujours moins d'État ou jusqu'où décentraliser l'administration des cégeps*. Québec, QC : Fédération des enseignantes et enseignants de cégep (FEC-CSQ).
- Giles, P. et Drewes, T. (2001). Les diplômés en sciences humaines et sociales et le marché du travail. *L'emploi et le revenu en perspective*. Ottawa, ON : Statistique Canada.
- Gouvernement du Québec. (1991a). *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle, L'enseignement collégial québécois : orientations d'avenir et mesures de renouveau*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec. (1993b). *L'enseignement collégial québécois : orientations d'avenir et mesures de renouveau*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2009). La formation technique au collégial : les employeurs s'expriment. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/Ens_Sup/Commun/Statistiques/Relance/Collégial/Relance_collégial_FT_Sondage_2009.pdf
- Huberman, A. M. et Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Huberman, A. M. et Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (Éd.), *Handbook of qualitative research* (p. 428-444). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Karsenti, T., Komis, V., Depover, C. et Collin, S. (2011). Les TIC comme outils de recherche en sciences de l'éducation. Dans T. Karsenti, T. et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 277-301). Ville Saint-Laurent, QC : ERPI.
- KPMG. (2014). *La contribution économique des cégeps et des centres collégiaux de transfert de technologie*. Montréal : KPMG-SÉCOR.
- Langis, G. (1995). *Analyse des mesures adoptées en 1993 en vue de favoriser la réussite des études collégiales*. Québec : Gouvernement du Québec.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Martin, E. (2015, 28 janvier). Menace pour les cégeps. Lettre ouverte. *La Presse*.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Renover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires, rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011). *Indicateurs de l'éducation*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014). *Indicateurs de l'éducation*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

- NAPAC. (2015a). Lettre ouverte au nouveau Ministre de l'Enseignement supérieur, François Blais. 23 mars 2015. Repéré sur le site de la NAPAC : <http://www.lanapac.org/dossiers/rapport-demers/lettre-ouverte-au-nouveau-ministre-de-lenseignement-superieur-francois-blais/>
- NAPAC. (2015b). Cégep inc. La destruction programmée de la culture. 13 août 2015. Repéré sur le site de la NAPAC : <http://www.lanapac.org/billets-et-nouvelles/cegep-inc-la-destruction-programmee-de-la-culture/>
- OCDE. (2011). *Élaborer une stratégie en faveur des compétences*. Paris, France : OCDE.
- OCDE. (2012). *Enseignement supérieur : développer les compétences au service de l'innovation et de la croissance à long terme*. Paris, France : OCDE.
- Psacharopoulos, G. et Patrinos, H. A. (2004), Economics of Education: From Theory to Practice. *Brussels Economic Review*, 3-4(43), 341-357.
- Rochon, F. (2004). Les cégeps en péril. *Action nationale*, 94, 90-105.
- Roy, J. (2006). *Les logiques sociales et la réussite scolaire des cégepiens*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Roy, R. (1999). *La formation fondamentale au cégep : une intention éducative et un principe d'action* (Thèse de doctorat, Université Laval).
- The Gazette (2014). Anglo score far worse than francophones on nursing exams. Repéré à <http://montrealgazette.com/news/local-news/anglo-students-score-far-worse-than-francophones-on-nursing-exams>
- Veillette, D. (1996). *Le travail enseignant des professeurs de cégeps et la crise du collège de masse : une étude de cas* (Thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en sociologie, UQAM).