

le rapport NADEAU

besoins des étudiants et formation fondamentale

par Gilles Lane

Tel quel, le rapport du Conseil supérieur mérite qu'on lui accorde beaucoup d'attention. On y remarque partout de l'ouverture et de la sensibilité, mais aussi des critiques et des propositions judicieuses. Je voudrais contribuer à étendre le pouvoir suggestif de ce rapport, au moyen de considérations portant sur deux de ses points capitaux: les "besoins" des étudiants et — ce qui est destiné à leur correspondre — la formation "fondamentale". Mes considérations s'adressent d'abord à ceux qui auront lu et relu le rapport. (Je pourrai donc réduire le nombre de mes citations et références.)

DES BESOINS PLUS URGENTS

Le rapport veut améliorer la situation du monde collégial, suggérer des modifications aptes à dissiper les principaux malaises

qui y règnent présentement. Il insiste donc pour que toute intervention soit centrée d'abord et avant tout sur les "besoins" des étudiants. Non pas, bien entendu, sur leurs besoins "fantaisistes" (p. 17), ni sur leurs besoins purement personnels — comme s'ils n'avaient pas à tenir compte du fait qu'ils vivront plus tard dans une société —, mais sur ce qu'on appelle leurs besoins *réels*. Instruits par de nombreux mémoires d'étudiants, les rédacteurs soulignent fortement aussi que ces besoins réels doivent être *assumés* par les étudiants eux-mêmes (p. 16), si jamais les collèges devaient offrir un jour les possibilités d'une formation vraiment fructueuse.

En terminant son analyse des besoins des étudiants, l'équipe du rapport a dû reconnaître qu'il fallait poursuivre cette étude, puisqu'il y a "nécessité

d'identifier les besoins des étudiants pour organiser des programmes de formation post-secondaire" (p. 21). De mon côté, en effet, des rencontres individuelles avec de nombreux étudiants m'ont permis de remarquer certaines modalités de leurs besoins — surtout face au monde des adultes et à la société en général — que le rapport ne semble pas avoir clairement perçues et dont il aurait fallu tenir compte pour proposer des réformes plus pertinentes. (Cette familiarité est aussi indispensable pour compléter, ou même pour interpréter certains résultats d'enquêtes scientifiques effectuées auprès des jeunes...) Sans doute les rédacteurs du rapport — ou les personnes qu'ils ont consultées — n'ont-ils pas disposé du temps nécessaire à des échanges plus suivis et à une plus ample réflexion.

Les besoins personnels des étudiants

Le rapport parle donc des besoins personnels, communautaires, académiques, professionnels et pédagogiques des étudiants. Comme *besoins personnels*, il énumère les suivants: besoins de connaissance, de rigueur intellectuelle, de conscience historique, d'habiletés et d'attitudes (pp. 14-15). Lorsqu'il est question de besoins concernant la *vie personnelle* des étudiants, il ne parle jamais que d'"intérêt de vie" — ce qui signifie l'intérêt pour une *carrière* (pp. 12, 37) —, ou de "vie en société" — ce qui signifie le *rôle* ou la *fonction* à exercer dans une société (p. 27). Et comme "transformation de l'être", il n'envisage toujours que celle qu'on obtiendrait à travers la seule maîtrise d'une technique (pp. 34, 51). À vrai dire, de la variété des besoins — même personnels — des étudiants, le rapport ne retient que leur composante *pédagogique*, étant entendu, semble-t-il, que c'est elle qui cause les malaises les plus graves. Pour améliorer la situation de nos collèges en tenant compte des besoins des étudiants, le rapport opte donc résolument pour le besoin qui semble le plus important et impérieux, le pédagogique, car "la consultation et la recherche chez nous comme ailleurs en Amérique, révèlent nettement que les étudiants viennent essentiellement poursuivre au collège des objectifs pédagogiques" (pp. 20 et 87).

Il est sans doute vrai que ce que les étudiants revendiquent le plus, c'est une pédagogie plus adaptée à eux, à leurs capacités et rythmes personnels, à leurs besoins de motivation et de pertinence. Mais

cela, une fois qu'ils sont inscrits au collège, qu'ils sont "pognés", comme ils disent, pour étudier un certain nombre de matières. Aussi longtemps qu'ils peuvent accepter, plus ou moins convaincus, de travailler dans telle discipline, ou d'étudier tel ou tel point particulier, ils n'ont plus besoin, en cours de route, que de ce qu'on s'entende avec eux sur des objectifs appropriés, qu'on les aide à s'en rapprocher, en tenant compte de leurs capacités et limites personnelles. La plupart des étudiants, la plupart du temps, se contentent de ce minimum de revendications pédagogiques auprès du collège. Mais les malaises les plus profonds et les plus déterminants, pour ce qui a trait au comportement, au rendement, et aux attitudes des étudiants, ne se limitent pas à ces besoins purement pédagogiques.

Voici, à mon avis, les points qui préoccupent davantage un grand nombre d'étudiants — plus ou moins consciemment et à des degrés et moments variables — et qui suscitent les malaises ou besoins personnels les plus urgents. Ces étudiants craignent de "manquer leur vie", de ne rien trouver d'assez important ou même d'assez intéressant à faire, et qui les valoriserait aux yeux des autres ou à leurs propres yeux; de ne jamais parvenir à savoir un jour, quelle position serait la meilleure à prendre sur des questions jugées très importantes; de ne pas pouvoir répondre aux attentes que des personnes qu'ils apprécient semblent entretenir à leur sujet; de ne pas en arriver un jour à vivre enfin avec un minimum de goût, d'intensité, ou de paix. On comprend qu'un tel climat intérieur puisse affecter les motivations des étudiants

face à telle ou telle discipline, ou leurs rythmes individuels de travail et de compréhension, ou leurs attitudes face aux échéances, aux examens, ou rendre plus menaçant, irritant, ou écrasant, tout ce qui peut paraître une entaille à leur autonomie. Ces besoins plus profonds — que l'on peut vraiment appeler (cette fois sans équivoque) des *besoins personnels et sociaux*, concernant la "qualité de la vie" — se manifestent souvent, en effet, dans l'expression de besoins *pédagogiques*, ceux-ci étant plus immédiats et quotidiens.

Encore une fois, des malaises de ce genre ne sont pas éprouvés par tous, ni au plus haut degré, ni à tout moment. Mais ils sont assez répandus et vivaces pour que la jeunesse comme groupe en soit atteinte, et qu'il y ait lieu d'en tenir compte dans une réforme des collèges d'aujourd'hui. Aussi longtemps qu'on négligera de tels malaises, on n'ira pas très loin dans la correction de nos systèmes d'éducation. En passant, ce sont des points comme ceux-là que seule une *éducation à la vie* (plutôt qu'une instruction dans les connaissances — fût-elle la plus "pédagogique" et "fondamentale") peut aborder avec quelque chance de succès. Et si le rapport ne veut certes pas se désintéresser complètement d'une telle éducation au niveau collégial, il reste qu'il en minimise concrètement l'importance, ou estime trop facilement que la formation "fondamentale" saura y pourvoir.

Les besoins de la société

Une autre équivoque du rapport porte sur la composante "sociale" des besoins des étudiants. On note, en effet, que

“les étudiants véhiculent, portent en eux-mêmes les besoins de la société. [...] les besoins socio-économiques [...] font partie intégrante des besoins des étudiants. Il n’y a pas les besoins des étudiants, d’une part, et les besoins de la société, d’autre part” (p. 95). Ceci est très juste et réaliste, mais il m’a semblé que le rapport — peut-être malgré lui — attache plus d’importance aux besoins que devraient avoir les étudiants de répondre aux besoins qu’une société a d’eux, c’est-à-dire plus d’importance aux besoins de la société déjà existante et encore distincte de ces étudiants. D’ailleurs, n’est-ce pas la société qui s’est donné des écoles pour rendre l’individu capable de participer à la vie sociale (p. 1)? Cette préférence du rapport se manifeste le plus clairement lorsqu’il est question de formation “professionnelle”.

Si il est bien vrai que les étudiants auront à vivre dans la société, à y remplir un rôle et à y prendre leurs responsabilités, et qu’il importe donc qu’ils se préparent à cette vie future, faut-il penser que la société dont il s’agit, à laquelle on voudrait préparer “nos” étudiants, est celle dans laquelle ils n’exercent pas encore de responsabilités ou de professions? Ne devraient-ils pas se préparer plutôt à vivre dans une société qui n’existe pas encore mais qu’ils formeront, eux aussi, et pour une part de plus en plus considérable? Pourquoi la société actuelle les orienterait-elle si fortement, au départ, vers ses préférences, ses professions, ses besoins (actuels ou prévus), comme si les étudiants étaient ses esclaves, sa propriété, sous prétexte qu’ils doivent absolument “assumer” les besoins et contrain-

tes de la société? De nombreux étudiants sentent qu’on veut ainsi les *utiliser*, leur faire désirer des occupations, professions, façons de voir qui — peut-être justement parce qu’il y a là une certaine imposition — ne répondent pas tout à fait à leurs besoins ou à ceux de leurs contemporains. D’où un nouveau malaise, toujours confus.

Il ne s’agirait pas de passer naïvement à l’autre extrême. La société actuelle n’a pas à se faire l’esclave des étudiants, des membres de la société future où les “vieux adultes” devraient tout de même avoir autant droit à leur vie personnelle que les “jeunes adultes”. Mais il ne faudrait pas non plus, dans le domaine de l’éducation, faire l’équivalent de ce qui se fait ailleurs à la grande déception de tous: que des parents s’évertuent à bâtir et à perfectionner une maison qu’ils laisseront en héritage à leurs enfants, mais que ceux-ci refuseront d’habiter parce qu’elle est en ville, ou trop grande, ou d’un style qui leur répugne... Le plus sûr est parfois de léguer un capital, et le meilleur “capital”, dans le domaine de l’école d’aujourd’hui, serait encore une éducation à la vie, plutôt qu’une formation — fût-elle “fondamentale” — aux diverses professions dont notre société a besoin.

Si, encore, cette société présentait un visage plus cohérent, plus stimulant, moins idéologiquement pluraliste, peut-être les jeunes se sentiraient-ils plus enclins à s’y préparer, ayant hâte d’aller y exercer un rôle professionnel valorisant, ou manifestement apte à augmenter la “qualité” de leur vie personnelle et sociale. C’est sans doute ce *pluralisme* des valeurs et

des attitudes — beaucoup plus qu’une maturité précoce ou qu’une profondeur de leur expérience — qui, ressenti confusément, les pousse à rechercher des occupations plus “nourrissantes” que celles qu’on leur propose au collège (pp. 176-7), ou à prévoir des rôles qu’ils pourraient exercer plus tard, et qui leur paraîtraient plus “sensés”, plus prometteurs de bien-être que ceux que la société leur suggère. Voilà des besoins, encore, par lesquels de nombreux étudiants rejoignent ceux de plusieurs “vieux adultes” de notre société...

LA FORMATION “FONDAMENTALE” REMÈDE INSUFFISANT? OU INUTILE?

En proposant la notion de “formation fondamentale”, le rapport veut répondre aux besoins réels des étudiants, mais en tâchant d’établir une distinction plus nette entre le niveau collégial et les niveaux secondaire et universitaire. Je voudrais attirer l’attention ici sur le fait que le rapport, dans ses propositions, ne vise pas seulement à concilier les besoins et attentes qui existent, *de fait*, et qui viennent de toutes parts, mais qu’il voudrait aussi *changer les faits*. Cette attitude est sans doute souhaitable, toute la question étant de savoir si les moyens proposés seraient en fait les meilleurs.

Le rapport estime, par exemple, que le secondaire devrait avoir assuré une formation personnelle et suffisante chez les étudiants, c’est-à-dire leur maturité psychologique et sociale (pp. 38, 40); que les étudiants du collégial devraient n’avoir plus qu’à poursuivre cette formation de leur personne,

et que cela devrait pouvoir mieux se faire "à travers" la maîtrise d'une discipline ou profession (pp. 29, 37, 51); que le milieu socio-économique devrait accepter que l'école soit le lieu d'une formation "fondamentale" et accepter par conséquent d'assumer lui-même certains enseignements (p. 38). Si tous ces faits étaient changés, le rapport estime que c'est la "formation fondamentale" qui, au niveau collégial, répondrait le mieux aux besoins réels (personnels et sociaux) des étudiants. On peut toutefois se demander si l'instauration actuelle de cette formation fondamentale suffira à promouvoir le changement des faits qui seul lui permettrait d'atteindre ses objectifs, ou s'il ne faudrait pas s'y prendre d'une autre façon pour modifier ces faits déterminants. Et si les faits en question venaient à changer, une formation fondamentale au collège serait-elle encore aussi importante, ou même vraiment utile?

La difficulté provient, à mon avis, de ce que la formation fondamentale est conçue à la fois pour répondre à certains besoins et pour en écarter d'autres, mais sans qu'on sache exactement ce que visent ces besoins, surtout comme objectifs plus lointains et plus importants. C'est sans doute la raison pour laquelle cette notion est demeurée aussi confuse.

Le rapport a dû reconnaître en effet que la notion de "formation fondamentale" n'est pas facile à définir (p. 35), qu'on n'a pas encore réussi à identifier ce qu'elle doit être (p. 35), et qu'elle réfère à un problème "très difficile" (p. 39). Il finit d'ailleurs par inviter les gens à poursuivre les recherches dans cette ligne, à creuser cet-

te question. Mais encore faudrait-il que la notion soit suffisamment claire et, surtout, qu'il soit déjà possible d'en reconnaître la *pertinence* véritable par rapport aux problèmes qui nous préoccupent, pour qu'on soit stimulé à continuer les recherches "dans cette ligne"...

Plutôt que l'accumulation des connaissances, l'éventail complet des disciplines, la multiplicité des recettes ou le détail des démarches et techniques, la formation fondamentale vise les *principes*, la démarche même d'une discipline, d'une technique (p. 35), les *fondements* (p. 37), les concepts de *base* et les lois qui permettent de saisir *l'essentiel* d'un savoir, de le *situer* dans une culture (p. 51), ou qui permettent d'en apprécier la *pleine* signification (p. 87). Seulement cela! La formation fondamentale, même au niveau collégial, ne veut décidément pas se perdre dans de vulgaires détails...

Le rapport estime qu'une telle formation pourra enfin éveiller "l'intérêt profond" des étudiants au collégial (p. 37). De plus, c'est "à travers" une formation professionnelle, mais en visant, dans cette dernière, des objectifs de formation fondamentale (ceux que nous venons de rappeler!), que pourra se réaliser la formation personnelle des étudiants (p. 51). Si les préoccupations confuses et les malaises des étudiants sont bien ceux que j'ai mentionnés plus haut — et de nombreux éducateurs et observateurs seront d'accord avec cette énumération —, je ne crois pas, pour ma part, que c'est la connaissance (même approfondie!) de fondements, de concepts de base ou de lois générales, acquise "à travers la

maîtrise d'une démarche technique ou professionnelle", qui parviendra à éveiller "l'intérêt profond" des étudiants, ni même à les motiver bien longtemps. Ils cherchent une nourriture beaucoup plus profondément personnelle, concernant leur vie, leur autonomie, leur valeur, dans un monde pluraliste, déroutant, brimant, où l'on risque à tout instant de "manquer son coup", de "se faire avoir", d'être mal compris ou peu apprécié.

La formation fondamentale n'offre pas ce qu'il faut pour motiver de nombreux étudiants. Elle peut tout au plus — comme le souligne le rapport — préparer à une plus grande mobilité face aux professions changeantes. Je doute aussi qu'il soit possible, "à travers" les fondements, les principes, les concepts de base de *l'électricité*, par exemple, de la "situer dans une culture" ou d'en apprécier la "pleine" signification. Mais peut-être la formation fondamentale serait-elle plus efficacement motivante et plus réalisable si les problèmes personnels des collégiens avaient déjà été en partie réglés ou atténués par la formation du secondaire, et si le collégial constituait, pour une majorité, la première étape d'une formation devant se prolonger à l'université? C'est d'ailleurs ce que recommande le rapport.

Ce que le rapport attribue au *secondaire* comme formation personnelle à promouvoir (pp. 42-3) convient beaucoup mieux, en effet, aux besoins des jeunes d'aujourd'hui. Il y est question du développement humain de l'élève, de son épanouissement (p. 41), donc d'une véritable éducation à la vie. Même si le rapport insiste pour dire que ce développement

doit se poursuivre au collégial, que c'est toujours les besoins des étudiants qui doivent primer (même si la formation personnelle doit s'accomplir "à travers" une formation "professionnelle"), il s'échappe parfois et semble considérer les problèmes personnels des collégiens comme déjà réglés au secondaire, qu'on n'a donc plus qu'à s'occuper maintenant de leurs besoins purement professionnels. Ainsi, "libéré des contraintes du post-secondaire, le secondaire pourra [...] se concentrer davantage sur la satisfaction des besoins des élèves" (p. 41) et "au niveau secondaire, l'élève a la primauté sur les disciplines" (p. 42). Faut-il entendre que c'est l'inverse au collégial, surtout dans un contexte où l'on compare les deux niveaux? Et cette autre remarque: "autre chose est d'utiliser l'histoire pour former l'élève du secondaire (où ce sont les besoins de formation de l'élève qui priment) et poursuivre des études professionnel-

les d'histoire au premier cycle universitaire" (p. 43). À eux seuls, ces textes ne sont pas révélateurs. Il me semble pourtant qu'ils reflètent la trop grande confiance du rapport dans une formation fondamentale qui, telle que décrite, ne saurait répondre aux besoins vraiment personnels de nombreux collégiens.

En d'autres termes, si le secondaire ne parvient pas à garantir un minimum d'éducation à la vie personnelle et sociale des élèves, alors la formation fondamentale au collège sera *insuffisante*. (Elle ne répondra pas aux besoins les plus urgents des étudiants.) Par contre, si le secondaire réussit dans cette tâche, alors la formation fondamentale au collège — ou le niveau collégial lui-même — devient presque *inutile*, surtout si le monde socio-économique d'une part, et le niveau universitaire d'autre part, assurent les formations pratiques et culturelles, permanentes, d'adultes

et de "jeunes adultes" enfin *motivés par la vie*.

Je viens d'essayer, brièvement, de montrer qu'il faudrait identifier plus exactement les besoins personnels et réels des étudiants, et trouver autre chose que la seule formation "fondamentale" pour y répondre avec plus de pertinence.

Le mieux serait, pour l'instant, qu'un plus grand nombre d'éducateurs échangent leurs vues sur le sujet. Après les inévitables tâtonnements, après l'apaisement des émotivités et des angoisses, ces éducateurs seraient en mesure de présenter des suggestions pertinentes, capables d'améliorer des situations beaucoup mieux perçues. Le rapport du Conseil supérieur pourrait sans doute fournir un excellent point de départ pour cette réflexion collective ●

L'auteur est professeur de philosophie au Collège Laflèche de Trois-Rivières.