

Ça dépend de l'endroit, mais encore l'analyse qui convient le mieux à une telle allocution est que c'est plutôt du côté psychologique que du côté réel ou quantitatif. Même si le service à la collectivité est devenu un grand défi, il y a là de quoi réjouir un directeur à l'éducation des adultes.

Ça lui donne tout un champ à développer, ça lui donne des possibilités d'actions presque illimitées, et ça représente un peu un développement pour le système.

Troisième exemple: On essaie avec l'Accord Canada/Québec de changer les collèges, de leur donner comme mission de remplir les commandes de l'industrie avec la formation pour les petites et moyennes entreprises. Les cours sont non crédités; c'est très intéressant... Nos relations avec l'industrie sont sur une base non créditée et on créera tout un groupe de citoyens avec une formation collégiale pour laquelle il n'y a aucune certification, et plus tard on arrivera avec la reconnaissance des acuis, mais pour l'instant on nie l'accréditation académique pédagogique pour avoir de meilleures relations avec l'industrie.

On crée des partenariats (des «joint ventures») avec l'industrie, on crée des centres spécialisés ou des sous-centres pour promouvoir les relations entre l'industrie et le collège. Là, il y a peut-être de quoi réchauffer le cœur d'un directeur général qui voulait toujours être le P.D.G. d'une P.M.E.

Sauf qu'avec l'éclosion de la mission des collèges, on risque de négliger le préuniversitaire parce qu'il est tenu pour acquis.

Nous ne pouvons ni ne voulons freiner le développement des missions des cégeps. Il nous incombe donc de constamment mettre en valeur l'importance de nos programmes et de porter à l'attention de l'établissement et de la population nos problèmes et nos succès.

Il faut être vigilant mais aussi il faut être honnête. Si l'établissement tourne ses énergies vers d'autres missions, c'est en partie parce que le débat préuniversitaire est devenu stérile et répétitif et que la bureaucratie est devenue étouffante, et la façon de faire un peu ennuyante.

Malgré ces dangers, je sens des vents d'air plus frais dans l'univers préuniversitaire. Je résume les quelques éléments prometteurs pour l'avenir. Il y en a que j'ai déjà mentionnés et j'espère qu'en faisant la liste, vous pourrez la critiquer, y soustraire et surtout y ajouter des éléments qui sont prometteurs et qui devraient être poursuivis.

— Discussion sur la formation fondamentale et l'approche programme. Le pendule doit revenir un peu vers le centre.

— Révision des programmes bien amorcée dans les sciences de la nature et dans les sciences humaines. À venir dans les arts et dans les langues et la littérature.

— Introduction possible de nouveaux programmes préuniversitaires. Du côté anglophone, on mijote un projet pour un programme préuniversitaire en «libéral arts». Dans le «libéral arts», il y a une tradition d'accueillir des éléments d'analyse, de synthèse, de communication à travers des oeuvres primaires.

— La baisse de la population étudiante qui provoque la nécessité de recruter de nouveaux candidats et nous force à faire un peu de mise en marché de nos programmes et de compétitionner avec d'autres possibilités éducatives. Pour avoir une clientèle et sauver nos emplois, il faut aller la chercher avec un produit qu'on peut défendre.

— La valorisation de nos élèves. Je ne sais pas trop ce qui se passe du côté francophone, mais je peux vous donner un exemple de ce qui se passe du côté anglophone: tous les

collèges anglophones ont une cérémonie de remise de diplômes pour les finissants. À Vanier, on fait un grand gala, on loue la Place des Arts, l'orchestre du Collège avec ses 50 musiciens est présente. Il y a une cérémonie assez classique de remise des diplômes, mais avec beaucoup de classe. Les élèves aiment beaucoup cette cérémonie. Nous avons une clientèle d'immigrants et leurs parents aiment voir le couronnement des efforts de leurs enfants et sont particulièrement fiers de les voir monter sur le podium pour recevoir leur diplôme. C'est un événement qui réunit la communauté et qui donne beaucoup de valeur à nos programmes.

Aussi on commence à trouver des moyens pour reconnaître l'excellence académique par voie de bourses d'études locales, départementales, pour attirer les bons élèves du secondaire et pour souligner l'effort de nos élèves les plus doués. Parce qu'il ne faut pas oublier qu'une des caractéristiques du système collégial au Québec, c'est qu'il réunit des élèves très doués. Partout ailleurs les élèves les plus doués du secondaire vont directement à l'université.

Communication de
Maurice ANGERS

Coordonnateur provincial de sociologie
Cégep de Maisonneuve

La question pourrait être: Que donner à l'élève pour qu'il ou elle réussisse à l'université? Nous pourrions entrevoir ces interrogations sous l'angle psychologique de la motivation, de l'intérêt ou sous l'angle sociologique des habitus, des référents culturels. On demande plutôt de parler des programmes eux-mêmes. Cet angle d'approche amène plutôt à la question suivante: À quelles visées un programme préuniversitaire devrait-il répondre? En termes collégiaux, on devrait y ajouter l'interrogation suivante: Comment un programme préuniversitaire peut-il à la fois refléter la spécificité de l'enseignement collégial et avoir un caractère propédeutique?

Notons au préalable que les six compétences de base que devrait avoir acquises l'élève à la fin de ses études secondaires, selon «The college Board» américain, devraient être poursuivies sciemment par les établissements collégiaux, soit pour faire du rattrapage, soit pour en parfaire l'usage. Il s'agit, en l'occurrence, de s'assurer que l'élève est capable de lire, d'écrire, de s'exprimer et d'écouter, de mathématiser, de raisonner et d'étudier. Les objectifs d'un programme préuniversitaire, en effet, ne peuvent être atteints sans la maîtrise par l'élève de ces six compétences intellectuelles. Il y a donc lieu qu'elles s'inscrivent dans l'institution, dans les programmes et dans les plans de cours.

Venons-en à ce qui serait plus proprement de l'ordre collégial préuniversitaire. Il y a là un terrain mal défini ou mouvant qu'il n'est pas trop tôt de solidifier si nous voulons en garder la spécificité. Je ne chercherai pas à donner une toute dernière définition de la formation fondamentale qui chapeauterait cette spécificité en remplacement de la formation générale ou en l'incluant. Je laisse à d'autres le soin de coiffer le tout cohérent que je vais essayer d'échafauder.

Partons plutôt d'un paradoxe. La spécificité des programmes collégiaux préuniversitaires tient à leur caractère à la fois disciplinaire et transdisciplinaire. Le professeur du collégial

est engagé à titre de spécialiste d'une discipline et, en retour, il et elle s'y identifie de façon marquée et y trouve ses principales sources d'inspiration. C'est que sa formation disciplinaire de deuxième ou troisième cycle universitaire lui colle à la peau. C'est à travers cette discipline qu'il ou elle témoigne de ce qu'il est, de ce qu'elle croit et c'est ce qui l'amène assez paradoxalement à aller au-delà de celle-ci. Car il faut une matière consistante et un professeur engagé pour que la pensée de l'élève s'exerce et puisse se transposer ensuite, du moins en partie.

Restons, pour un temps, à l'aspect disciplinaire de la formation. On conviendra qu'un programme collégial doit fournir généralement des connaissances de base absolument nécessaires au développement par ailleurs d'habiletés et d'aptitudes dont je reparlerai plus loin. Car les apprentissages ne se font pas dans le vide ou sans substrat. On ne peut détacher ces connaissances de base, pour les comprendre, de leurs concepts et des disciplines qui s'en sont abreuvées. Que ce soit Émile Durkheim, Sigmund Freud, François-Xavier Garneau, Albert Einstein ou d'autres, les théories, concepts, visions du monde qu'ils nous ont laissés, sont transmis grâce aux disciplines qui en sont issues et dont l'histoire de chacune nous montrerait qu'elles ont élargi encore davantage ces connaissances de base. C'est le propre d'un programme préuniversitaire de reconnaître l'apport des disciplines et de leurs représentants dans la formation de base de l'élève. Ces spécificités disciplinaires sont les assises de la formation préuniversitaire.

En regard de l'élève cependant, les disciplines à suivre ne doivent pas être multipliées en trop grand nombre car on ne ferait qu'éparpiller son esprit et ses intérêts. D'un autre côté, le nombre de disciplines à fréquenter par l'élève ne doit pas être trop restreint, ce qui l'entraînerait dans une minispécialisation dans une ou deux disciplines et il ou elle passerait ainsi à côté d'une certaine ouverture au monde du savoir, d'un certain éventail de connaissances de base, et surtout l'orienterait dans un seul domaine comme à l'université. Plus précisément, une même discipline ne devrait pas être prise par l'élève, plus d'une fois par session, durant les quatre sessions d'un programme.

Si les disciplines doivent demeurer les pierres d'assise dans un programme préuniversitaire, c'est justement parce qu'il faut nécessairement et paradoxalement passer par elles pour atteindre d'autres objectifs plus larges aussi indispensables à la réussite universitaire des élèves, et qu'on pourrait qualifier de transdisciplinaires, dans le sens d'à travers et d'au-delà des disciplines. Et c'est sur ces objectifs que les programmes et leurs artisans doivent miser pour la formation adéquate des élèves.

Quels sont ces objectifs plus larges pour ne pas dire plus fondamentaux? La liste pourrait être longue mais soulignons simplement les plus communs. Et réitérons préalablement que ces objectifs ne peuvent être atteints dans l'abstrait mais bien à travers l'enseignement disciplinaire.

Il y a d'abord le sens de l'observation qui amène à découvrir et à interpréter un phénomène dans la nature ou dans l'environnement social aussi bien que dans un laboratoire ou dans une oeuvre artistique.

Il y a ensuite l'esprit d'analyse qui permet de décortiquer les composantes d'un phénomène et d'en montrer les interrelations.

Il y a aussi la capacité de distanciation d'un phénomène qui amène à la fois à plus d'objectivité, plus d'ouverture et plus de sens critique.

Il y a, enfin, l'engagement personnel de l'élève dans sa formation par l'importance accordée aux disciplines comme champ du savoir personnel et universel et par la concrétisation des enseignements par des laboratoires, des enquêtes ou même des témoignages d'actions individuelles ou collectives.

Ainsi, un programme préuniversitaire devrait refléter spécifiquement, par l'entremise d'un certain nombre de disciplines, que l'élève acquiert des connaissances de base dans divers domaines du savoir tout autant qu'il ou elle apprend de différentes manières à observer, analyser, se distancier et s'engager. La forme et le contenu sont ainsi indissociables.

Qu'en est-il des programmes préuniversitaires actuels ou à venir? Doit-on les augmenter, d'aucuns voulant qu'on copie les programmes universitaires existants? Doit-on aller jusqu'à n'en avoir qu'un seul? Il est certain que dans la perspective où je me situe, c'est une fausse question: multiplier les programmes n'ajouterait rien et, au contraire, augmenterait la pression vers une orientation définitive de plus en plus hâtive, alors que la formation préuniversitaire doit plutôt élargir les connaissances, habiletés et attitudes. Il serait sans doute utopique de penser à un seul programme qui engloberait les sciences humaines, de la nature, les arts et les lettres ou, du moins, à une véritable formation humaniste polyvalente mais il n'est pas en soi incohérent d'en parler, même si, en sciences de la nature, la conversion à une formation plus spécifiquement collégiale reste à faire.

En d'autres termes, les programmes préuniversitaires devraient être davantage précisés, non en s'axant sur la profession future de l'élève mais sur des objectifs à atteindre, grâce aux disciplines qui vont permettre ensuite à tout élève de réussir ses études universitaires.

Ajoutons que «dé-discipliniser» les études collégiales par des numéros de cours ne reflétant pas l'apport disciplinaire, c'est faire fausse route. C'est enlever les ressources professionnelles des professeurs qui vont justement leur permettre de dépasser, dans les objectifs d'apprentissage du programme, les seules visées disciplinaires. Ainsi, en sciences humaines, ajouter des cours de méthodologie est une excellente chose, mais ne pas reconnaître les créneaux disciplinaires dans lesquels ils vont inévitablement se donner, c'est penser qu'on peut éduquer dans l'abstrait et ne pas reconnaître que c'est à travers une teinte fortement disciplinaire que l'on apprend à accomplir concrètement des processus méthodologiques. Définir, compiler, décrire en chimie, en sociologie ou en histoire, ne se fait pas dans l'abstrait, mais à travers un cheminement disciplinaire.

Quelques mots aussi sur la multidisciplinarité et l'interdisciplinarité auxquelles j'ai participé dans le passé par des expériences pédagogiques dans deux collèges différents: c'est trop tôt au niveau collégial pour s'y attaquer car il faut préalablement des assises disciplinaires et non mettre la charrue devant les boeufs. Car chez les élèves, d'une part, il y a confusion, comme si on leur enseignait deux nouvelles langues en même temps et, d'autre part, même à l'université, on a compris qu'il fallait quelques années de formation disciplinaire avant de pouvoir aller plus loin.

En conclusion, la formation préuniversitaire sera d'autant meilleure si les programmes reflètent que les apprentissages fondamentaux se font à travers des contenus disciplinaires et non dans l'abstrait ou en inventant une nouvelle sorte de cours. Les professeurs ne doivent pas non plus négliger de parfaire

les compétences des élèves apprises au niveau secondaire. Je termine en citant le sous-titre d'un article de John H. Chambers dans la revue *Education Leadership* d'avril 1988: «Les professeurs qui connaissent bien leur matière, qui comprennent en quoi elle diffère d'autres disciplines et qui peuvent transmettre tout cela à leurs élèves, enseignent déjà des habiletés intellectuelles» (traduction libre). J'ajouterais qu'ils et elles font ainsi de la propédeutique pour préparer à l'université.

B. La formation générale: les cours obligatoires

PROBLÉMATIQUE

Les cours obligatoires (philosophie, lettres, éducation physique) constituent une originalité des cégeps. Au fil des ans, ils sont devenus l'un des éléments les plus questionnés par tout le monde (étudiants, professeurs, milieu). Or, le besoin d'une formation générale apparaît de plus en plus important.

À quoi est due l'apparente discordance des constats relatifs à la formation générale? Que deviendra, dans les prochaines années, la formation générale dans les collèges?

Communication de
Luc CHIASSON
Professeur
Cégep de Lévis-Lauzon

L'ÉDUCATION PHYSIQUE: ÉLÉMENT ESSENTIEL DE LA FORMATION FONDA- MENTALE ET INTÉGRALE DE L'ÉLÈVE

L'histoire de l'éducation physique au Québec

Afin de comprendre l'évolution de l'éducation physique jusqu'à aujourd'hui, permettez-moi de dresser un tableau des cinq grands courants de pensée (Guay, 1981).

D'abord, le plus ancien courant:

- L'agriculturisme (XIX^e siècle - 1921)

Pendant le XIX^e siècle et jusque vers les années vingt, l'Église soutenait la thèse que les travaux agricoles et l'air pur de la campagne... ne pouvaient qu'avoir des effets bénéfiques sur la santé et la force de nos enfants. À cette époque, l'activité agricole, tout en donnant les mêmes résultats que la gymnastique, était beaucoup plus productive et en accord avec nos valeurs ancestrales. Donc, il n'y avait pas beaucoup d'éducation physique comme telle, mais beaucoup d'encouragements à travailler sur la terre.

- Le militarisme (1830-1960)

Parallèlement à l'agriculturisme, on retrouve un courant militaire. Les Anglais préconisaient la formation militaire à l'intérieur du système scolaire: conditionnement physique, discipline et «dressage» aux activités militaires étaient à l'ordre du jour du cours «d'éducation physique». C'était, à l'époque, une façon de sensibiliser les jeunes aux pratiques martiales, en assurant surtout une relève pour l'armée britannique. En 1961, moi-même élève à Saint-Paul-l'Ermite, petit village de la région de Montréal, pendant les cours d'éducation physique du primaire, je faisais avec mes confrères de classe de la marche militaire. Par la gauche commencez...

• L'hygiénisme (1870-1950)

L'exode de la population rurale vers les villes a engendré le troisième courant: l'hygiénisme. Il fallut trouver un palliatif pour conserver une certaine qualité de vie à ces nouveaux «arrivants» confrontés aux problèmes de santé et à la salubrité urbaine. Habités au grand air et aux grands espaces, ils souffraient de mésadaptation. Des cours d'hygiène furent envisagés pour minimiser cette détérioration des conditions de vie par rapport à celles de la campagne. Les différentes activités physiques étaient exécutées en répondant aux exigences de l'hygiène.

• L'humanisme (1950-1960)

Dans les collèges classiques, on reconnaissait la nécessité de développer toutes les facultés de l'homme et plus particulièrement les facultés intellectuelles et morales.

Présente et reconnue, une conception de l'éducation physique devait cependant rester subordonnée à l'éducation intellectuelle, morale et spirituelle.

«La culture physique doit viser à faire du corps le fidèle serviteur d'une âme saine» (Ross, 1916 dans Guay, op. cit.).

Déjà en 1954, le pédagogue Antoine Paplouskas-Ramounas propose une conception humaniste et intégrale de l'éducation physique. Réconciliant le jeu, la gymnastique, le sport et l'hygiène, il affirme que l'éducation physique doit agir non seulement sur le corps mais sur toutes les dimensions de l'humain.

«L'éducation de l'enfant tout entier par les exercices physiques».

Toujours présente aujourd'hui, cette conception de l'éducation physique est à la base même des nouveaux objectifs (1979) des programmes d'éducation physique du primaire et du secondaire.

• Le scientisme (1964-)

Ce cinquième courant correspond à l'avènement des différentes sciences et à leur besoin de spécification et de justification. Le but principal de cette conception de l'éducation physique étant principalement de développer la dimension biologique de l'individu. Mise de l'avant par des chercheurs universitaires ayant des formations spécialisées en physiologie et en biologie, cette conception de l'éducation physique est à la base d'une multitude d'écrits relatifs aux déterminants de la condition physique: qualités organiques, qualités musculaires, qualités psychomotrices, etc. La mesure de la condition physique est leur outil de travail préféré.

Le rapport Parent

Suite à ces conceptions de l'éducation physique, replaçons-nous dans le contexte de l'éducation physique collégiale en se référant au rapport Parent. Ce rapport préconise que l'école n'est pas là seulement pour apprendre aux jeunes à compter et à écrire et vient donc préconiser l'idée d'une formation «générale». Parmi les exigences du système d'enseignement, nous retrouvons: «préparer les jeunes non seulement au travail mais aussi aux loisirs que leur laisse le travail» (Rapport Parent, Tome 1, p.74). La formation fondamentale (ou géné-

rale) d'un individu doit s'amorcer dans les écoles par des études appropriées. «Le rendement de la vie de travail et l'épanouissement par le loisir dépendent donc de la valeur et la variété du système d'éducation» (Tome 1, p.84).

En 1965, l'éducation physique n'était pas très reconnue chez les francophones. Par opposition, les anglophones pouvaient compter sur des cours d'éducation physique, des gymnases, des entraîneurs de sport, des paniers de basketball dans la cour de la maison... tandis que les «petits» Québécois francophones se contentaient de jouer au hockey l'hiver, au drapeau et au ballon chasseur dans la cour d'école au printemps et à l'automne, et à la balle molle l'été.

«On s'étonnera sans doute, surtout du côté français, de voir l'éducation physique figurer comme matière commune et obligatoire: on a été si peu habitué à lui accorder une telle faveur. (...) Disons seulement ici que les jeunes de 17 ou 18 ans ont besoin, pour se garder en bonne santé, pour protéger leur équilibre mental et affectif, d'un entraînement physique régulier et rationnel, qu'il est préférable d'inclure dans le programme» (Rapport Parent, Tome 2, p.166).

On constate que si l'école favorise la santé intellectuelle, elle ne favorise pas la santé physique des élèves. Bien au contraire, par l'inertie physique qu'elle génère, l'école porte atteinte à la santé. À part l'utilisation excessive de certains muscles (grands fessiers et masséters), les exigences musculaires et organiques sont trop faibles pour favoriser une bonne condition physique.

Finalement, le Rapport souligne l'importance de cette discipline aux points de vue physique, affectif, éthique et intellectuel (Rapport Parent, Tome 3, p. 164-166). Par la variété d'activités offertes, l'éducation physique «assure une formation qui développe l'élève à tous les plans de la personnalité» (Rapport Parent, Tome 3, p. 167). On peut donc conclure que le rapport Parent a été le premier à justifier la présence de l'éducation physique et à vouloir l'intégrer au système d'enseignement scolaire collégial.

L'histoire de l'éducation physique collégiale

• Avant 1976

De 1967 à 1976, les objectifs du programme d'éducation physique au collégial sont le reflet des tentatives, pour le moins fructueuses, d'opérationnalisation des propositions du rapport Parent. Toutefois, on ne reprend pas exactement les mêmes catégories d'objectifs proposées par le Rapport (physique, affectif, éthique et intellectuel). Il faut bien se rendre compte qu'à cette époque les niveaux taxonomiques du domaine affectif et psychomoteur n'étaient pas très développés, pour ne pas dire inconnus. Cependant, il faut rendre justice à ces pionniers qui ont toujours cru important de développer toutes les dimensions de la personne.

• Après 1976

Si, généralement, les éducateurs physiques de la province réussissaient à bien s'entendre sur les objectifs des programmes, il n'en était pas de même pour le contenu des cours. En effet, à cause de toutes sortes de variables incontrôlables (nombre d'élèves, locaux, personnel, matériel, argent, etc.) il deve-