

I — Le concept de formation fondamentale

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

DÉFINITION ET PROBLÉMATIQUE QUÉBÉCOISE DE LA FORMATION FON- DAMENTALE

Compte tenu de la limite de temps que nous ont imposée les organisateurs du colloque, je laisserai de côté toutes les précautions oratoires pour simplement vous dire que je suis heureux d'être parmi vous et que je suis reconnaissant aux organisateurs de me fournir l'occasion de vous présenter un point de vue sur la question de la formation fondamentale. Dans mon exposé, j'aborderai successivement les deux points suivants: dans un premier temps, je vous proposerai un certain nombre de considérations touchant le concept de formation fondamentale; dans un second temps, j'évoquerai quelques aspects de la problématique de la formation fondamentale dans les collèges.

Considérations touchant le concept de formation fondamentale

Parmi les nombreuses réactions que suscite la formation fondamentale, la perplexité touchant le concept même de formation fondamentale est une des plus récurrentes. Comment s'y retrouver dans toutes les définitions que renferme la documentation traitant de la formation fondamentale au Québec et à l'étranger? Comment distinguer, par exemple, «formation fondamentale» de «formation générale» et de «formation de base»? L'entreprise n'est pas facile, comme l'explique M. Jacques de Lorimier dans le texte d'une conférence qu'il donnait au cégep de Valleyfield en juin 1986⁽¹⁾. Si on peut associer des préoccupations et des accents spécifiques à chacune des expressions «formation générale», «formation professionnelle», «formation intégrale», «formation de base» et «formation fondamentale», force nous est de reconnaître que d'un écrit à l'autre, d'un document officiel à l'autre, une même expression peut prendre plusieurs sens et, dans certains cas, on peut retracer de nets recouvrements de sens entre certaines de ces expressions. Ceci traduit une grande ambiguïté et un flottement sur le plan sémantique qui ne nous est d'ailleurs pas exclusif, puisque j'ai pu observer le même phénomène aux États-Unis pour ce qui a trait aux concepts de «General Education» et de «Liberal Education»⁽²⁾.

Il est, bien entendu, hors de propos d'entrer, ce matin, dans de longues discussions techniques autour du concept de formation fondamentale. Puisque, dans le cadre du colloque de l'A.Q.P.C., nous allons nous intéresser à la problématique de la

formation fondamentale dans les collèges, aux préoccupations, projets et réalisations du personnel des collèges en la matière, je trouve encore commode et pertinent de prendre comme point de départ de notre réflexion sur le concept de formation fondamentale les indications que nous fournit l'*Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial* (1984), qui nous invite à voir, dans la formation fondamentale, ce qu'on peut appeler deux dimensions essentielles ou deux axes majeurs:

«- la formation fondamentale se définit d'abord par son extension: elle entend contribuer au développement intégral de la personne, dans toutes ses dimensions; à ce titre, elle recourt à des moyens qui peuvent dépasser le champ des activités strictement pédagogiques;

- la formation fondamentale se caractérise surtout par sa profondeur: elle vise à faire acquérir les assises, les concepts et les principes de base des disciplines et des savoir-faire qui figurent au programme de l'étudiant, quelle que soit son orientation»⁽³⁾.

Ces indications m'inspirent un certain nombre de commentaires dont j'aimerais vous faire part.

- Je ne suis pas philosophe de formation, mais je me hasarderai tout de même à dire que ce texte nous propose moins une définition de la formation fondamentale par genre et espèce qu'un concept de formation fondamentale, c'est-à-dire, pour employer les termes du *Petit Robert*, une «représentation mentale générale et abstraite» de l'expression formation fondamentale. Nous sommes donc en présence non pas d'une définition fermée à caractère univoque mais d'un concept ouvert, dynamique et heuristique qui peut devenir mobilisateur, puisqu'il commande d'être opérationnalisé et précisé à travers un certain nombre de traits spécifiques et d'options concrètes que prennent et que prendront les responsables du système d'enseignement et le personnel des collèges.

-Le premier axe du concept incite à s'interroger sur le genre de personne que l'on veut contribuer à former à travers l'ensemble de l'expérience collégiale que l'on propose aux étudiants, à travers les programmes de formation, à travers le contact avec chaque discipline et spécialité faisant partie de ces programmes, à travers la contribution du personnel des Services aux étudiants, de soutien à l'enseignement et à l'apprentissage. On l'a dit et répété: la formation fondamentale c'est l'affaire et la responsabilité de tous, chacun y allant cependant de sa contribution propre.

(1) Jacques de Lorimier, "Éléments pour une politique institutionnelle de formation fondamentale", 3 juin 1986, 23 p. Reproduit dans *Conférences et rapports d'ateliers*, Collège de Valleyfield, Journées pédagogiques sur la formation fondamentale, 1986, pagination multiple.

(2) Jacques Laliberté, *La formation fondamentale. La documentation américaine*, Montréal, C.A.D.R.E. et D.G.E.C., 1984, pp. 9-13.

(3) Direction générale de l'enseignement collégial, *Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, 1984, p.7.

- Il est important de se faire une représentation aussi précise que possible du type de personne que l'on veut contribuer à former: quel type d'habiletés et de capacités devrait-elle posséder sur le plan intellectuel? Quelles connaissances et attitudes devrait-on retrouver chez elle? Quel genre de contacts et de relations souhaiterait-on qu'elle entretienne avec les institutions sociales, la science, la technologie, les médias et tout le monde des arts? Comment devrait-elle se comporter face aux valeurs et aux multiples problèmes d'ordre éthique que pose la vie contemporaine? La documentation québécoise relative à la formation fondamentale propose quantité d'éléments de réflexion et de réponse à ces questions, notamment dans des grands rapports d'études tant québécoises qu'étrangères. Elle fait également état de modèles et d'expériences vécus par des établissements — collèges ou universités — qui reflètent une diversité d'orientations, pouvant servir de pôles de référence et d'éléments déclencheurs à des démarches institutionnelles.

- Le choix des contenus à enseigner n'est pas indifférent, loin de là. Les débats actuels autour de la place et du traitement à réserver aux grands ouvrages classiques (le courant des «*Great Books*» aux États-Unis) le démontrent bien. En fait, dans les discussions concernant les orientations à donner au curriculum d'une école ou d'un collège, il y aura toujours des tensions entre ceux qui mettent l'accent sur un souci du monde contemporain et de ses exigences et ceux qui préconisent un contact approfondi avec la tradition et les classiques. Par ailleurs, comment doit-on composer avec l'évolution profonde que connaissent la plupart des disciplines? Quels principes doivent guider ceux et celles qui conçoivent les programmes et veulent les mettre à jour? Les propos du Collège de France à ce sujet valent d'être rapportés.

Selon le Collège de France, en effet, «le contenu de l'enseignement devrait être soumis à une révision périodique visant à moderniser les savoirs enseignés en élaguant les connaissances périmées ou secondaires et en introduisant le plus rapidement possible, mais sans céder au modernisme à tout prix, les acquis nouveaux». Les auteurs du rapport mettent particulièrement en garde contre «le corporatisme de discipline qui porte à perpétuer des savoirs périmés ou dépassés» et contre «la tendance à l'encyclopédisme, la prétention à l'exhaustivité ou l'institution de préalables donnés pour prérequis absolus». Par ailleurs, à ceux qui sont tentés de donner tête baissée dans le modernisme à tout prix, ils formulent cette mise en garde: «Il faut certes initier les élèves aux grandes révolutions conceptuelles sur lesquelles repose la science moderne, mais il faut éviter de le faire trop tôt et surtout au détriment d'une science classique, souvent plus formatrice, sur laquelle repose tout l'édifice; prétendre enseigner la relativité restreinte à des débutants qui ne savent pas comment marche un transformateur n'a guère de sens»⁽⁴⁾.

- Il faut voir les deux dimensions du concept en symbiose ou en interaction très étroite. Il ne s'agit pas de deux réalités juxtaposées ou d'objectifs à poursuivre séquentiellement. Tout ce qui contribue à former l'étudiant le rend davantage capable

de s'approprier ce qu'il y a d'essentiel dans les disciplines et spécialités de son programme. À l'inverse, à travers le contact approfondi qu'il a avec ces disciplines et spécialités, il poursuit son développement personnel, chaque discipline, spécialité ou cours pouvant contribuer à renforcer ou raffiner des connaissances, des habiletés ou des attitudes nécessaires à la réussite scolaire mais aussi à l'épanouissement de son être de même qu'à une insertion sociale et professionnelle harmonieuse.

- La formation fondamentale s'incarne et se traduit aussi dans les démarches provinciales ou locales de définition et d'opérationnalisation des objectifs généraux et particuliers des programmes de formation. On le sait, et je l'ai signalé il y a quelques instants, l'évolution des savoirs et des technologies commande des mises à jour régulières des contenus et des techniques à enseigner. Les étudiants ont besoin de connaissances spécialisées et pertinentes pour accéder aux études universitaires et au marché du travail. Il y a là une exigence incontournable et primordiale dans les réformes de programmes. Toutefois, si l'on tient compte de l'évolution de la structure des emplois dans la société, des doléances et des attentes exprimées par les universités, des souhaits formulés par un nombre de plus en plus grand de chefs d'entreprises et de responsables d'organismes distributeurs de services quant au profil de diplômés qu'ils recherchent, on peut prédire que ces réformes feront fausse route si ceux qui en assument la responsabilité ne se préoccupent pas d'y inclure des perspectives de formation fondamentale, c'est-à-dire de préciser en quoi et comment les nouveaux programmes vont contribuer au développement personnel de l'étudiant et comment les cours et les activités seront organisés de manière à ce que les étudiants maîtrisent les connaissances, habiletés, méthodes ou techniques qui vont leur permettre éventuellement de parachever par eux-mêmes leur formation dans le champ du savoir ou dans le champ d'activité qui fait l'objet de leur orientation professionnelle.

- Dernière observation: les options que l'on prend sur le plan pédagogique ont beaucoup à voir avec la formation fondamentale. Les objectifs que se donne un établissement, les objectifs que l'on dit poursuivre à travers un programme, un cours ou l'activité d'un service, les objectifs que l'on proclame et diffuse à travers des annuaires, des projets éducatifs ou des plans de cours, ces objectifs peuvent rester lettre morte, être grandement compromis ou prendre l'allure de simples rituels incantatoires s'ils n'informent pas la pédagogie pratiquée dans l'établissement, le programme ou le cours qui annonce et affiche ces objectifs. Il doit y avoir congruence entre les objectifs que l'on s'est fixés et les moyens que l'on met en oeuvre pour les atteindre. La documentation déjà disponible sur la formation fondamentale — notamment dans le dossier-souche du C.A.D.R.E. dont on parlera dans un des ateliers du colloque — identifie nombre de pistes d'action en ce sens, dont plusieurs qui ont déjà été mises à l'épreuve et qui donnent des résultats valables.

(4) Jacques Laliberté, *La formation fondamentale. La documentation française* (1981-1986), Montréal, C.A.D.R.E. et D.G.E.C., 1987, p.

Aspects de la problématique de la formation fondamentale

Dans la seconde partie de mon exposé, j'essaierai non pas de décrire la problématique québécoise de la formation fondamentale, comme l'annonce le programme du colloque de l'A.Q.P.C. mais, plus modestement, de signaler quelques problèmes et défis auxquels sont confrontés les collèges et leur personnel en matière de formation fondamentale. Compte tenu du temps dont je dispose et des limites de ma compétence, cette évocation sera forcément superficielle mais les exposés et les ateliers qui figurent au programme du colloque vous permettront d'échanger plus en profondeur avec des personnes qui ont poussé plus loin que moi l'analyse et la réflexion ou qui vivent présentement des expériences significatives dans des collèges du réseau. J'aborderai successivement et très brièvement les cinq points suivants: Formation fondamentale et caractéristiques des étudiants; Formation fondamentale et coordination des ordres d'enseignement; Formation fondamentale et dynamique de l'établissement; Formation fondamentale et approche-programme; Formation fondamentale et pédagogie.

• Formation fondamentale et caractéristiques des étudiants

Lorsqu'on travaille à donner un contour précis à la formation fondamentale, il faut, de toute nécessité, la situer dans le temps et dans l'espace et par rapport aux grands enjeux culturels, politiques, économiques et sociaux de l'heure. Toutefois, le premier facteur qu'il importe de prendre en considération, ce sont les étudiants que l'on accueille et dont on souhaite qu'ils acquièrent et développent une formation jugée fondamentale. C'est en fonction des étudiants que doit être pensée et organisée la formation fondamentale.

Deux grands traits de la population étudiante fréquentant nos collèges donnent une idée de la complexité des défis auxquels doit faire face le personnel des collèges dans sa volonté d'assurer la formation fondamentale des étudiants:

L'hétérogénéité: Dans les classes, se retrouvent côte à côte des étudiants aux caractéristiques diverses:

- quant à l'âge et aux origines ethniques et socio-économiques; quant à la motivation, aux centres d'intérêt et aux styles d'apprentissage; quant au temps que même les étudiants dits «réguliers» consacrent à leurs études et à du travail rémunérateur; quant aux problèmes effectifs et sociaux auxquels ils se trouvent confrontés.

Les lacunes dans la formation d'un grand nombre d'étudiants admis au collège, se traduisant, notamment, dans des faiblesses majeures touchant la maîtrise de la langue maternelle, le problème des échecs et des abandons, les difficultés d'apprentissage, des déficiences notoires touchant certains moyens ou certaines techniques d'étude (comme la prise de notes ou la recherche de la documentation en bibliothèque) et touchant la maîtrise de certaines habiletés d'un niveau plus

complexe comme la capacité d'abstraire, la capacité d'intégrer et d'appliquer des savoirs, etc.

Tout cela explique que les collèges se soient donné des politiques de la langue, qu'ils aient conçu et organisé des cours ou des services de rattrapage ou de mise à niveau en langue maternelle, qu'on ait fait un inventaire des actions menées par les collèges pour s'attaquer au problème des échecs et des abandons, que des professionnels des Services aux étudiants offrent des ateliers sur la prise de notes, la gestion du temps, le contrôle du stress et de l'anxiété, etc.

On aura quelque écho de ces initiatives, au cours du colloque dans des ateliers où des responsables et des professionnels non enseignants décriront leurs actions dans le sens de la formation fondamentale des étudiants. Vous aurez aussi la possibilité de vous familiariser avec le programme Démarches qui a pour but de favoriser le développement de la pensée formelle chez les étudiants.

• Formation fondamentale et coordination des ordres d'enseignement

Quand on déplore la piètre qualité de la formation des étudiants, le réflexe est fréquent, chez ceux qui appartiennent à un ordre d'enseignement donné, de mettre le blâme sur l'ordre d'enseignement qui précède: les universités se plaignent des collèges et ceux-ci font de même avec les écoles secondaires. Les uns et les autres essaient de départager les responsabilités et se voient contraints d'adopter des politiques visant à suppléer aux carences observées.

Sans vouloir empiéter sur ce que M. de Lorimier présentera à ce sujet, il me semble tout de même nécessaire de souligner que la question de l'articulation et de la continuité entre les ordres d'enseignement est partout identifiée comme un des problèmes à résoudre actuellement quand on traite de la formation fondamentale.

Pour ce qui est de l'articulation secondaire-collégial, le Conseil des collèges a vivement dénoncé, en décembre 1986, l'absence de liaison efficace entre les deux ordres, faisant ressortir combien l'absence de mécanismes d'arrimage pose de nombreux préjudices aux étudiants dans leurs conditions d'apprentissage⁽⁵⁾. C'est là une faille que doivent corriger les responsables de notre système d'enseignement. Qu'il me soit permis de rappeler que, dans plusieurs collèges, on se préoccupe de la question à travers diverses formes: expériences centrées sur la première session où, par un meilleur accueil et un encadrement pédagogique plus approprié, on travaille à faciliter l'insertion au collège, à accroître la motivation aux études, à favoriser la réussite scolaire; échanges entre représentants

(5) Conseil des collèges, Les liens à établir entre le secondaire et le collégial, Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, décembre 1986, 4p.

d'un collège et représentants de commissions scolaires et d'écoles secondaires autour des programmes de sciences des deux ordres et de la façon dont ils sont enseignés; projet de recherche posant comme postulat qu'il faut envisager le passage du secondaire au collégial dans des perspectives plus larges, c'est-à-dire le passage d'une culture à une autre, ce qui appelle des interventions à plusieurs niveaux et à diverses facettes.

Touchant l'articulation collège-université, la question est d'une actualité très vive: la Fédération des cégeps a un comité qui étudie la question; l'an dernier, M. Claude Corbo, recteur de l'Université du Québec à Montréal, présentait la relance du premier cycle universitaire comme un projet commun aux collèges et aux universités; tout récemment, le Conseil des universités diffusait dans le milieu le rapport préliminaire d'une étude sectorielle en sciences sociales dont le chapitre 5 traite de la liaison collège-université en sciences sociales⁽⁶⁾; demain le Conseil supérieur de l'éducation rendra public, ici même, un avis qu'il vient d'adopter et qui porte sur l'articulation entre les deux ordres d'enseignement supérieur⁽⁷⁾. Dans ces deux derniers documents, il est expressément fait mention de la problématique relative à la formation fondamentale que doivent assurer études collégiales et études de premier cycle universitaire. Ces études peuvent être vues dans la perspective d'un continuum de formation et on saisit tout l'intérêt qu'il y aurait à s'entendre sur les orientations et les contenus des programmes à offrir dans les collèges et les universités respectivement. La réforme des programmes de sciences humaines et de sciences de la nature sont des occasions favorables en ce sens. Les colloques sur la formation générale à l'université ou sur les orientations à donner aux études de premier cycle universitaire en sont d'autres.

À travers tout cela, parviendra-t-on non seulement à préciser ce qui fait le spécifique de la contribution du collégial mais, plus profondément, à voir celui-ci comme un ordre distinct, bien qu'interrelié et très dépendant de ce qui se passe en amont et en aval? L'avenir nous le dira...

• Formation fondamentale et dynamique de l'établissement

Parmi les moyens qui peuvent assurer cohérence, continuité et cohésion dans l'action de toutes les catégories de personnel d'un établissement, il y a l'élaboration d'un projet collectif spécifiant les objectifs communs que l'on entend poursuivre, à travers les programmes, l'action des départements et celle des services. S'agissant de la formation fondamentale, certains vont la situer en bonne place dans le projet éducatif ou le projet d'établissement que se donne le collège; d'autres envisagent plutôt de se doter d'une politique institutionnelle de la formation fondamentale.

Au cours du colloque, les représentants de cinq cégeps et collèges privés vont faire part de leurs expériences à ce sujet. Nous connaissons tous, dans le contexte de l'enseignement collégial québécois, les difficultés nombreuses que posent les

démarches à caractère institutionnel. S'engager dans de telles opérations n'a rien d'une sinécure quand on sait toutes les fragmentations et fissures qu'a connues le tissu institutionnel de nos collèges au cours des vingt dernières années. En plusieurs endroits et à plusieurs signes, on commence à voir apparaître les traces ou les promesses d'une sorte de résurgence du sens de l'institution, mais le sentiment d'appartenance et l'expression de fidélités fortes ou d'engagements fermes se rapportent encore plus souvent à des composantes ou à des sous-systèmes du collège.

Quoi qu'il en soit des conditions résultant de l'histoire propre à nos collèges et du contexte politique qui les caractérise, il reste que — et l'expérience américaine est là pour nous le rappeler et nous en fournir plusieurs exemples éloquentes — la volonté d'établir un consensus autour d'objectifs de formation à l'atteinte desquels contribuerait tout le personnel du collège exige du temps, du leadership, du doigté, de la persévérance. Cependant, là où le processus a réussi, les effets bénéfiques semblent nombreux et durables...

• Formation fondamentale et approche-programme

La formation fondamentale est présentée dans des documents officiels émanant du Ministère comme le principe intégrateur des programmes de formation. Le régime pédagogique assure — du moins intentionnellement et structurellement — un équilibre et une polyvalence à la formation de l'étudiant par la répartition des unités d'enseignement et d'apprentissage en blocs de cours communs et obligatoires, cours de concentration ou de spécialisation, et cours complémentaires. Quand on regarde ce qui se passe, il est loin d'être assuré que la pratique ou la réalité traduit adéquatement les intentions du régime. C'est ce qui a provoqué, par exemple, la révision du programme de sciences humaines, de manière à ce qu'il contribue davantage et d'une façon plus organique, à la formation fondamentale des étudiants, thème qui sera explicité dans un des ateliers du colloque.

Par ailleurs, nous savons que sur le plan organisationnel, l'approche-programme n'existe pratiquement pas dans les collèges. Il faut que les collèges se réapproprient les programmes et passent, comme le disait M. Pierre Leduc, de l'application de la grille de cours à une véritable gestion de programmes⁽⁸⁾. Faut-il choisir entre le département et la structure programme? Je ne pense pas qu'il faille poser la question en des termes aussi dichotomiques.

(6) Conseil des universités. *Étude sectorielle en sciences sociales. Rapport préliminaire*. Préparé par le Comité pour l'étude sectorielle en sciences sociales, avril 1988, pp. 123-136.

(7) Conseil supérieur de l'éducation. *Du collège à l'université: l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur*. Avis au ministre d'Enseignement supérieur et de la Science, 1988, 50 p.

(8) Pierre Leduc, "De l'application des grilles de cours à la gestion des programmes", *Pédagogie collégiale*, volume 1, no 3, mars 1988, pp. 29-32.

Entre la structure modulaire qui a jadis été proposée et l'état actuel des choses, on conviendra qu'il y a place pour de nombreuses formules et initiatives. La véritable interrogation est peut-être la suivante: les collèges parviendront-ils à créer des lieux où vont se discuter les orientations et les modalités de mise en oeuvre des programmes? Des lieux où se rencontreraient les professeurs dispensant toutes les catégories de cours: obligatoires, complémentaires, de spécialisation ou de concentration? Des lieux où l'on traiterait de l'agencement des cours, de leur ordonnancement, des rapports qu'ils entretiennent entre eux à l'intérieur du programme?

Ceux qui participeront au colloque de l'A.Q.P.C. pourront discuter des exigences et implications d'une approche programme en ce qui touche la formation fondamentale, puisque de nombreux enseignants viendront parler concrètement de la contribution des cours de français, de philosophie et d'éducation physique à la formation fondamentale; d'autres proposeront des réponses à des questions d'une vive acuité et actualité: quel rôle particulier faut-il donner aux cours complémentaires de tel ou tel programme? Les exigences de la spécialité laissent-elles place à autre chose dans les programmes de l'enseignement professionnel?

• Formation fondamentale et pédagogie

Définir les orientations de la formation fondamentale, réformer les programmes dans la perspective de la formation fondamentale, faire de même avec les plans de cours, tout cela est insuffisant si la pratique pédagogique n'est pas en accord avec ce qui est visé. Parmi les défis à relever sur le plan pédagogique, je me contenterai d'énumérer les suivants qui me sont inspirés par l'analyse de la documentation française et de la documentation américaine et qui me semblent tout à fait appropriés au contexte de nos collèges:

- susciter un plus grand engagement des étudiants et se centrer sur leur apprentissage;
- mettre en oeuvre une pédagogie différenciée et recourir à une diversité de formules pédagogiques pour tenir compte de l'hétérogénéité de la population étudiante et de la nature des objectifs poursuivis et des habiletés que l'on cherche à développer chez les étudiants;
- définir, de façon précise, les objectifs que l'on poursuit et faire preuve de congruence dans les moyens et pratiques pédagogiques auxquels on a recours pour atteindre ces objectifs. Cette préoccupation me semble présente dans les ateliers où il va être question des plans de cours et de la formation fondamentale;
- introduire de la variété dans les méthodes et pratiques d'évaluation et s'assurer qu'elles sont adéquates et cohérentes par rapport à ce qu'on doit évaluer;
- se préoccuper de favoriser l'intégration des apprentissages et de faire saisir les liens que le savoir entretient avec la vie réelle;

- dégager ce qu'il y a de fondamental dans chaque discipline et trouver des moyens pour que les étudiants se l'approprient.

Conclusion

Faut-il s'étonner que, vingt ans après leur création, les cégeps en soient à se demander quelle devrait être la formation fondamentale à assurer à nos étudiants? Je réponds: non. Paraphrasant ce qu'écrivaient les auteurs du rapport *General Education in a Free Society* (1985), je soutiendrais que «la formation fondamentale s'auto-perpétue ne serait-ce qu'en cherchant constamment à découvrir ce qu'elle est elle-même». Et il en sera toujours ainsi.

Les ambiguïtés et les ambivalences du concept peuvent en décourager certains mais je fais le pari que par les occasions qu'elles offrent à d'autres d'affirmer leurs convictions et de démontrer leur créativité, elles peuvent déclencher un mouvement de réflexion, des prises de position et des gestes concrets dont les premiers bénéficiaires seront les étudiants de nos collèges. On ne saurait se cacher ou minimiser les difficultés de l'entreprise. Nous avons évoqué sommairement un certain nombre de problèmes et de défis qui, sans être insurmontables, pèsent lourd dans la vie des établissements. Or la liste des problèmes et défis est loin d'être complète.

Est-ce parce que depuis 1970 j'ai eu la chance de côtoyer la frange la plus dynamique du personnel des collèges et que je connais le pouvoir d'invention et d'innovation qui s'y retrouve, mais mon espoir est grand que de tous ces échanges, expérimentations et initiatives autour de la formation fondamentale va émerger, au fil des années, une maturité accrue de l'enseignement collégial.

Communication de
Jacques DE LORIMIER
Responsable de dossiers
Conseil supérieur de l'éducation

QUELQUES RÔLES DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL DANS UNE PERSPECTIVE DE FORMATION FONDAMENTALE

Introduction

Par-delà la recherche de ce qui est spécifique⁽¹⁾ aux cégeps, on peut identifier quatre rôles rattachés à l'ordre d'enseignement collégial: rôle du cégep dans la continuité de la formation du secondaire à l'université; rôle pédagogique du cégep; rôle de l'enseignement collégial dans l'orientation de l'étudiant; rôle de synthèse et de cohérence par rapport à la formation générale du secondaire et dans l'accès graduel à la spécialisation universitaire. J'identifie ces rôles à partir de l'étude documentaire⁽²⁾ que j'ai été amené à faire des principales propositions et politiques des dix dernières années sur l'école, le collège et l'université, de rencontres vécues dans des cégeps et de l'observation d'expériences étrangères.

J'aborde ces quelques rôles plus ou moins spécifiquement assumés par l'enseignement collégial, dans une perspective de formation fondamentale. Pour chacun de ces rôles, je porterai mon attention sur les contraintes ou les obstacles qui devraient être levés, les besoins ou les défis actuels auxquels il faudrait répondre pour que les rôles exercés puissent influencer positivement la formation.

Rôle du cégep dans la continuité de la formation

Ce qui frappe d'abord, dans l'ensemble du système d'éducation, ce sont les ruptures et même une certaine discontinuité dans la formation. Les ordres d'enseignement, comme on les appelle, ressemblent plutôt à des touts plus ou moins fermés sur eux-mêmes, parfois obligés de travailler ensemble, dans des organismes d'arrimage comme le Comité de liaison de l'enseignement collégial et de l'enseignement secondaire (C.L.E.C.E.S.) ou le Comité de liaison de l'enseignement supérieur et de l'enseignement collégial (C.L.E.S.E.C.)⁽³⁾. Les cégeps ne croient pas tellement à la valeur du diplôme d'enseignement secondaire et les universités soumettent les candidats des cégeps à l'aune de la cote Z.

Pourtant, il existe une forme de continuité dans l'ensemble du système, une continuité imposée par le haut, d'une manière descendante, celle des préalables. En définitive, de l'université au cégep, puis au secondaire, les préalables créent leur propre continuité qui pèse sur les choix des étudiants et déterminent

pour une part le curriculum et l'organisation scolaire des établissements. Outre la fonction sélective qu'ils exercent, les préalables peuvent avoir des effets pervers sur la formation fondamentale des étudiants à cause de leur caractère spécialisé et utilitaire.

Les préalables existent depuis assez longtemps qu'on a perdu de vue leurs effets. Pour l'illustrer, je pars d'un fait que je commente brièvement. Au cours d'un échange en groupe, un universitaire constate la surspécialisation des programmes de premier cycle, en particulier des programmes professionnels contingentés. Les programmes du premier cycle ne seraient peut-être pas aussi spécialisés, dit-il en substance, si la spécialisation ne commençait pas à 15 ans, au secondaire. Un intervenant fait remarquer que cette spécialisation est probablement l'effet des préalables en cascade qui affectent le curriculum du secondaire et du collège. En définitive, les préalables n'originent-ils pas de l'université elle-même qui crée ainsi cette pression pour une formation spécialisée au détriment de la formation générale et de la formation fondamentale?

Je ne veux pas faire le procès des préalables. Ils étaient probablement utiles à l'origine des cégeps qui remplaçaient les collèges classiques et au moment où il fallait bien inviter les élèves du secondaire à prendre quelques options en vue d'un programme spécifique du collégial. Cependant, le secondaire de 1967 à options graduées devait comprendre jusqu'à 50 p. cent de cours au choix en moyenne. Aujourd'hui, les études secondaires sont constituées par un tronc commun comportant une option en troisième secondaire, deux en quatrième et trois en cinquième secondaire. Si les préalables du collégial bloquent, en pratique, les quelques options du secondaire et si les préalables universitaires occupent, par exemple, les neuf douzième de certaines concentrations collégiales, cela ne peut pas ne pas nuire à l'équilibre de la formation.

Dans une perspective de formation fondamentale, il faudrait pouvoir établir une continuité de la formation axée sur des contenus plus larges plutôt qu'une séquence de préalables trop marquée par les seules exigences d'une spécialisation technique ou scientifique. Sans doute, des préalables demeurent nécessaires dans des disciplines séquentielles qui exigent la connaissance ou la maîtrise de certaines notions avant qu'on

(1) La recherche légitime de la spécificité ou "la définition de quelque chose", écrit N. Postman, "est souvent le point de départ d'une dispute et non d'un accord." (*Enseigner c'est résister*. Paris, Le Centurion, 1980). C'est ce qu'on peut constater dans l'histoire encore jeune des cégeps.

(2) Jacques de Lorimier, *Propositions et politiques sur l'école: principales interventions des deux dernières années*. Conseil supérieur de l'éducation, "Études et documents", no 6, 1988; *Propositions et politiques sur le collège et l'université: principales interventions des dix dernières années*. Conseil supérieur de l'éducation, "Études et documents", no 7, 1988.

(3) Ce sigle est un vestige du passé puisque l'enseignement collégial appartient désormais à l'enseignement supérieur (collège et université).