

Formation générale ? Formation fondamentale ?

Quelques réflexions autour de la « formation fondamentale »

par Paul Inchauspé, directeur des Services pédagogiques, Cégep du Vieux-Montréal

Je n'ai pas l'intention dans ce bref exposé ni de définir ce qu'est la « formation générale » ou la « formation fondamentale », ni de clarifier le sens de ces mots. Ces termes sont tellement galvaudés que cet exercice est certes nécessaire. Mais cela ne me tentait pas de le faire et d'autres s'en chargeront bien mieux que moi.

J'ai pensé plutôt, profitant de l'intérêt actuel que, suite au rapport Nadeau et aux débats qu'il suscite, le réseau collégial porte à la nature de la formation qui doit être visée dans les collèges, vous livrer quelques réflexions sur ce sujet. C'est pourquoi j'ai intitulé modestement ma conférence: « **Autour de la formation fondamentale** ».

Ce faisant, j'ai décidé de ne pas traiter le sujet qui m'était demandé et donc de ne pas répondre sans doute à vos attentes. Mais cela ne me tentait pas de dire et de redire des choses écrites et dites dans ce rapport. Et puis les vues latérales ou obliques sur un sujet sont les plus intéressantes sinon les plus stimulantes (et encore !), du moins pour celui qui les tente. Car il y a toujours du plaisir à faire l'école buissonnière. C'est ce plaisir que je m'octroie ici.

Aussi, je voudrais simplement vous livrer ici deux séries de remarques:

- la première série voudrait esquisser le tableau des conditions qui permettront à cette idée de « formation fondamentale » de germer et de produire ses fruits. Je l'ai intitulée « **Il en est des idées comme des patates... elles pourrissent ou germent selon les sols dans lesquels on les plante** »;
- la deuxième série de remarques voudrait esquisser quelques réflexions autour de la notion de « formation ». Je l'ai intitulée « **Rien ne remplacera jamais un bon professeur dans sa classe** ».

I - Il en est des idées comme des patates, elles pourrissent ou germent selon les sols dans lesquels on les plante

Le Rapport Parent, lors de sa parution, a soulevé un espoir et une adhésion assez unanime chez les partenaires travaillant dans le monde de l'éducation. Mais les transformations que ce rapport inaugurerait et qui n'étaient elles-mêmes que les effets des mutations profondes de la société québécoise ont complètement bouleversé le champ des débats concernant l'école. L'unanimité est bien morte et le champ de l'éducation tient plus de l'avenir que de l'académie.

Je n'ai pas l'intention ici de décrire en détail les caractéristiques propres de ce champ. Qu'il me suffise de dire sommairement, sinon caricaturalement, que le champ scolaire est le lieu de polarisation où des groupes défendent des intérêts, des idéologies différentes et usent de leur force pour faire triompher leurs intérêts et obtenir le pouvoir. D'où il s'ensuit que des débats comme celui qui nous préoccupe - celui de la formation fondamentale - sont déterminés, comme diraient les psychologues, par des forces qui les investissent. Les débats dans ces conditions n'entraînent que confusion d'idées et classement en camp. Les mots comme ceux de « formation générale », « formation professionnelle », « formation de la personne », « formation fondamentale » ne sont pas tant des mots qui renvoient à des idées précises : ce sont des drapeaux de ralliement.

Je voudrais illustrer cela par deux exemples pris dans l'histoire récente de l'éducation chez nous. Regardez comment a été utilisée et ce qu'est devenue la notion de « formation générale » véhiculée par le Rapport Parent lors des débats autour du Rapport Roquet et du Nouveau Régime pédagogique ? La réflexion qui avait été engagée par le Rapport Parent sur l'équilibre à réaliser entre la « formation générale » et la « spécialisation » pour l'ensemble des cours d'un curriculum d'études devient en fait un débat sur la pertinence des « cours communs et obligatoires », identifiés à la formation générale. Et les questions qui se posent dans ces débats alors sont en fait les suivantes: quelle discipline et combien de cours d'une discipline doivent constituer cette « formation générale » ? Et l'on oublie que les problèmes posés par la formation « générale » ou « spécialisée » tels que soulevés par le Rapport Parent concernent chacune des catégories de cours : obligatoire, de concentration ou spécialisation, complémentaire. La question de la « formation générale » au niveau du cégep n'est pas l'apanage d'une seule catégorie de cours, mais les concerne tous. Mais, depuis ce débat, on n'ose presque plus employer le terme de formation générale. À cause de la connotation qu'il a acquise dans les débats, celui de désigner les cours « communs et obligatoires », c'est un mot brûlé. Il ne peut servir à poser un problème plus général concernant la formation.

L'autre exemple concerne les notions de « formation » et de « formation fondamentale » véhiculées par le rapport Nadeau. Là encore on assiste à une mêlée confuse. Les groupes réagissent presque automatiquement dans telle ou telle direction et cela indépendamment du contenu des propositions et de leur sens. Le rapport Nadeau a le mérite d'aborder de front la question suivante : que doit être une formation post-secondaire, c'est-à-dire une formation destinée à ceux qui ont réalisé les objectifs de la formation obligatoire, soit par le moyen de l'école, soit par celui de la vie. Pour répondre à une telle question, le rapport précise entre autres deux concepts.

Pour le rapport Nadeau, la formation post-secondaire est une « **formation professionnelle** », en ce sens qu'elle vise à permettre à ceux qui étudient à ce niveau de s'intégrer dans la société pour y remplir une fonction et, ce faisant, transformer cette société. (Remarquez qu'il n'y a rien là de bien original ; cela fait longtemps que Durkheim a défini ainsi la fonction de l'école).

Mais pour les auteurs de ce rapport, cette formation que l'on donne à ce niveau post-secondaire doit être une « **formation fondamentale** » en ce sens qu'à travers la maîtrise d'une technique, d'un savoir ou d'un champ de savoir, "elle se préoccupe de la rigueur de la pensée, du sens critique, de la méthode de travail, de la conscience historique; elle vise la maîtrise des principes, de la démarche propre aux disciplines, des concepts de base et des lois qui permettent de saisir l'essentiel d'un savoir et de le situer dans une culture". (*Le collège*, dit Rapport Nadeau, Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1975, p. 51).

Et pourtant, tout cela est resté comme ignoré, on n'a vu que la visée des études de ce niveau, l'insertion dans la société, et non la nature de la formation qui doit y être donnée. Dans certains documents dont je n'ai pas besoin d'indiquer la source (les mots utilisés sont en eux-mêmes une signature), on dit que ce rapport montre à l'évidence que les programmes seront « assujettis au marché du travail » et que si on l'applique, la « formation générale sera éliminée ». Il s'agirait d'un rapport, et je cite, "fait par des boss pour servir les intérêts des boss", un rapport qui "accentue l'empire du grand patronat sur les études collégiales ».

Ces deux exemples doivent nous servir de leçon. Si nous pensons que la notion de "formation fondamentale » recèle une valeur opératoire permettant de mieux préciser et de mieux déterminer quel type de formation on veut donner au cégep, il nous faut prendre des précautions, sinon cette graine pourrira dans le sol et ne produira pas de fruit. Il en est des idées comme des patates, elles pourrissent ou elles germent selon la nature du sol dans lequel on les plante.

Et je voudrais indiquer ici quelques règles simples qu'il faut se fixer et auxquelles il faut absolument tenir quand le champ des débats est fait de polarisations sommaires.

- **Première règle: pousser à la clarification des termes et concepts utilisés.**

Cela est indispensable si on veut éviter autant la confusion des idées que les mêlées confuses. Je pense qu'une des causes de l'échec de réception du rapport Nadeau réside dans le fait qu'il utilise une panoplie de termes (formation de base, formation fondamentale, formation personnelle, formation générale, formation professionnelle, formation post-secondaire) sans suffisamment les expliciter. La chose est d'autant plus dangereuse qu'il s'agit de termes ayant des acceptions reçues dans le milieu dans des sens voisins. Il ne faut pas donner à la mauvaise foi des alibis venant de l'imprécision des termes. Le travail entrepris par monsieur de Callières va déjà dans le sens de cette clarification nécessaire. Mais à mon avis, il doit conduire à une étude sémantique des termes dans les différents rapports et à l'établissement d'un glossaire. Quant à moi, les rares fois que j'utiliserai aujourd'hui la notion de « formation fondamentale», c'est dans le sens du texte de Nadeau que j'ai cité plus haut que je le ferai.

- **Deuxième règle: poser les vraies questions et appeler un chat un chat.**

Ce n'est pas parce qu'on dit que la formation fondamentale caractérise le niveau collégial que toutes les questions concernant la formation de ce niveau se règlent magiquement en se référant à ce mot.

On trouve ce manque de rigueur même à l'intérieur du Livre Blanc. Le terme de « formation fondamentale » sert parfois à recouvrir des finalités éducatives très générales valables pour tous les niveaux d'enseignement, parfois à introduire de nouveaux cours à titre d'activités obligatoires : civilisation québécoise, économie, mathématique, activités artistiques, comme si un cours de deux crédits dans chacun de ces domaines pouvait constituer une « formation fondamentale » dans ces champs du savoir ! On trouve ce même manque de rigueur dans les propositions de certains comités pédagogiques qui, au nom de la « formation fondamentale », demandent l'introduction de leur discipline comme matière des cours « communs et obligatoires ».

Les vraies questions qu'il faut se poser au sujet de ces cours et de leur importance sont les suivantes:

- tout citoyen, qu'il accède ou non au collégial, devant bénéficier des apprentissages de base, pour quelle raison faut-il les maintenir après l'enseignement obligatoire?
- et s'il faut les maintenir, quelle doit être la nature de ces cours obligatoires dans le cadre d'un enseignement post-obligatoire?

Et à moins que les mots ne veuillent rien dire, la notion de « formation fondamentale » ne permet pas de trouver des réponses à ces questions. Y recourir est abusif, à moins évidemment qu'on pense que la « formation fondamentale » qui devrait caractériser le niveau et le contenu des cours du cégep ne puisse être assurée que par certains cours ou certains champs du savoir, mais ce n'est pas ce que dit Nadeau.

Voici deux autres questions pour lesquelles la notion de « formation fondamentale » n'est d'aucun recours (et pourtant on y recourt!):

- quel peut-être le statut et la nature des cours complémentaires (ceux permettant l'incursion dans un autre champ du savoir) dans un enseignement post-obligatoire?
 - au niveau collégial, l'organisation des éléments de connaissance et des champs du savoir et des techniques doit-elle s'ordonner d'abord à partir de la perspective de la sortie des études du cégep (marché du travail ou université) plutôt qu'à partir de la perspective du développement personnel?
- **Troisième règle: passer des discussions aux réalisations.**

« La discussion qui tourne en dispute divise, par contre l'action unit ».

Ce n'est pas tout de dire que la « formation fondamentale » est une formation "qui s'attache aux fondements, aux principes, aux concepts de base et à la démarche propre d'une

technique, d'une discipline, d'un savoir ou d'un champ du savoir", il faut effectivement traduire cette conception dans les éléments de contenus des cours de disciplines ou de spécialités, dans les cours qui constituent le champ de concentration ou de spécialisation, dans l'établissement des tronc communs non seulement pour les voies de sorties des programmes, mais aussi dans les familles de programmes.

Et il faut se donner les meilleurs moyens pour y arriver. Et je pose alors la question: le comité pédagogique est-il par suite de sa composition le moyen le plus approprié pour traduire cette vision de la « formation fondamentale » dans les faits? Sans doute oui, quand il s'agit de cours d'une discipline. Mais un tel comité est-il approprié pour décider selon cette même vision des questions concernant des champs de concentration ou de spécialisation ou encore ce que devraient être les tronc communs qu'on essaie de constituer pour des programmes différents, mais apparentés ? Je n'en suis pas sûr.

N'est-il pas arrivé que les raisons plus ou moins avouées de certaines recommandations de comités pédagogiques soient davantage déterminées par les exigences de la sécurité d'emploi et l'expansion que l'on veut donner à son département que par la recherche d'une formation selon une perspective de « formation fondamentale »? Si, à la lumière d'objectifs de « formation fondamentale », on veut établir plus de cohérence dans un champ de spécialisation ou de concentration, on ne peut se contenter des comités pédagogiques qui regroupent des professeurs d'une même matière dans le cas des cours généraux ou d'une même spécialité dans le cas des cours des programmes professionnels et qui sont en conflit d'intérêt. Il faudra, un jour plus ou moins proche, arriver à constituer des commissions de programme.

II - Rien ne remplacera jamais un bon professeur dans sa classe

Le meilleur programme d'études, et les meilleurs contenus de cours élaborés selon les perspectives de la « formation fondamentale » (c'est-à-dire, et je répète Nadeau, celle qui porte sur "les fondements théoriques, les concepts de base, les principaux problèmes et défis, les perspectives de développement de la technique ou de la discipline") ne sont rien tant qu'ils ne sont pas appliqués. Et ici, comme le disait Alain, quand je veux juger un professeur, je me garde bien de voir ce qu'il enseigne, cela ne compte guère, mais je cherche à voir comment il l'enseigne. S'il considère sa discipline ou sa technique comme une fin en soi, il n'est qu'un pédant, s'il les considère comme moyen de formation, alors il remplit sa mission. Bien avant qu'on ne parle de « formation fondamentale », nous avons tous eu certains professeurs qui nous ont stimulés plus que d'autres. C'est en me référant à cette expérience que je voudrais esquisser ici, de façon non systématique, quelques réflexions sur la formation.

Quel que soit l'objet qu'on enseigne (peut-être même quel que soit le niveau auquel on enseigne), ce qui compte c'est la forme de l'activité, non sa matière, et c'est pourquoi on parle de formation. Et il n'y a de véritable formation que quand les aptitudes développées dans une discipline ou un cours technique sont capables de se transférer à d'autres domaines, de diffuser même en dehors de l'école. Nous savons tous que le bon étudiant est celui qui est capable de maîtriser des problèmes divers et différents qui lui sont posés. Nous savons aussi que l'on oublie presque tout ce qu'on a appris à l'école, ou du moins que ce qu'on a appris ne nous sert pas à grand chose quand on n'a pas l'occasion de l'utiliser. Cependant, il nous reste l'essentiel. Mais qu'est cet essentiel ?

En tout cas ce ne sont pas des structures particulières, limitées et définies, comme telle formule mathématique ou tel procédé technique. Renan disait: "Les choses apprises disparaissent en grande partie, la marche que l'esprit a faite par elles, reste". C'est cette "marche de l'esprit" qui est l'essentiel. Et il faut même aller encore plus loin et dire que l'essentiel ne se dégage vraiment que par l'oubli. La culture et la maîtrise technique n'apparaissent que lorsque les structures rigides des savoirs et des savoirs-faire s'estompent. Elles sont comme le fruit d'un mûrissement.

Mais si l'essentiel est cette "marche de l'esprit" qui ne se dégage que par l'oubli et le temps, quels sont concrètement les éléments qui la constituent ? Si je retourne en arrière et que je regarde les choses essentielles que l'école m'a laissées, je trouve au niveau le plus général des choses aussi élémentaires et aussi simples que :

- **la maîtrise de soi.** On dira que c'est là une affaire d'éducation. Mais la formation scolaire bien conduite est en elle-même éducative. Apprendre à écrire proprement, en respectant l'orthographe, apprendre à résoudre un problème dans un temps limité, apprendre à faire un montage précis de laboratoire ou usiner une pièce, ce sont toutes là des activités qui développent le contrôle de soi;
- **l'esprit critique.** Ne pas se laisser aller trop vite à admettre la solution d'un problème, savoir se surveiller soi-même par une constante critique de soi-même, savoir retourner un problème dans tous les sens parce qu'aucune perspective ne suffit, avoir le courage de repousser une solution afin de mieux l'examiner, ne pas croire certain ce qu'on n'a pas prouvé, se défier de soi (ce qui conduit à prendre en considération les opinions d'autrui), ce sont toutes là des pratiques qui développent l'esprit critique;
- **la capacité d'analyse.** Approfondir un problème quel qu'il soit, prendre l'habitude de considérer le monde comme complexe, plein d'obscurité, de possibilités de recherche, ce sont là des pratiques que l'on peut demander à l'étudiant qui fait des études et qui développent chez lui les capacités d'analyse.

À un niveau moins général, je retrouve un certain nombre de techniques plus particulières, plus ou moins larges comme des techniques d'exploration, de formation et de vérification d'hypothèses, de diagnostic à partir d'indices ou de symptômes, de validation de données, de transfert de concepts ou de modèles d'opérations d'un domaine à un autre (ainsi je constate que lorsque je fais l'analyse des organisations, j'utilise très souvent et comme naturellement pour expliquer ou comprendre ce qui se passe des concepts et des modèles empruntés à la biologie).

À un niveau encore moins général, je retrouve des notions ou techniques empruntées aux différentes disciplines que j'ai fréquentées (biologie, mathématiques, sociologie, linguistique, etc...), mais même ces notions ou techniques, à moins que je n'ai eu l'occasion de les pratiquer suffisamment longtemps ou de les enseigner, restent encore pour moi-même très générales.

Si chacun de nous fait un retour en arrière, sans doute découvrira-t-il des choses analogues sur cette "marche de l'esprit ». Mais prendre conscience de ces choses transforme l'attitude même d'enseignement du professeur et suscite en lui des questions sur son métier et la manière de l'exercer. Voici quelques-unes de ces questions possibles:

- si la forme est plus importante que l'activité, si ce qui est important ce sont les traces laissées par ce qui est enseigné, les disciplines ou spécialités autres que les miennes ne sont-elles pas elles aussi importantes pour cette formation de l'esprit? Trop souvent, les professeurs des disciplines générales pensent que seule leur discipline est capable de développer chez l'étudiant cette « marche de l'esprit ». Mais les disciplines techniques peuvent le faire aussi (et nous connaissons tous des professeurs qui le font), le tout dépend du niveau et des objectifs recherchés. En utilisant la notion de « formation fondamentale » pour caractériser ce que doit viser tout cours du niveau de cégep, le rapport Nadeau donne ses lettres de noblesse à un enseignement technique que des professeurs des disciplines générales méprisent parfois;
- y a-t-il des structures particulièrement aptes au transfert d'un domaine à un autre ?
- parmi les situations d'apprentissage que j'organise, quelles sont celles qui sont particulièrement aptes à permettre la réalisation de transferts?
- qu'est-ce qui fait qu'un professeur réussit mieux qu'un autre à donner à l'étudiant une formation lui permettant de développer plus rapidement ces structures souples et générales?

Ce sont là des questions difficiles que la psychologie et la pédagogie expérimentales ont parfois abordées. Mais je n'ai ni le temps, ni la compétence pour les aborder ici devant vous. Cependant pour terminer et susciter en vous la poursuite de votre réflexion sur ces questions, je voudrais vous livrer deux faits qui, en la matière, donnent à penser.

- **La variation et non la simple répétition**

La variation est une des formes de la composition musicale. C'est un procédé de composition par lequel on reprend le même thème, mais en lui faisant subir des variations de ton, de rythme, d'intervalle. Or, la pratique pédagogique qui s'est constituée avec le temps a utilisé un tel procédé pour que les élèves « apprennent pour de vrai » et ne se contentent pas de répéter ce qu'ils ont appris.

Dans les livres d'arithmétique de mon enfance, les notions que le maître nous expliquait et les quelques exemples qui les illustraient étaient sur la page de gauche. Sur la page de droite on trouvait une série de problèmes dont la complexité allait en croissant. La structure des premiers problèmes était analogue ou très proche des exemples de la page de gauche, puis il fallait utiliser la même notion pour résoudre des problèmes qui présentaient des situations de plus en plus éloignées des situations de départ et dans des

contextes de plus en plus complexes. Seuls les meilleurs étaient capables de résoudre les derniers problèmes.

Or, si on se met à réfléchir sur cette pratique par rapport à la question qui me préoccupe ici, que nous dit-elle ? Que l'on ne sait vraiment une chose que quand on est capable de l'appliquer dans des contextes différents et de plus en plus éloignés des exemples d'application du départ. Mais aussi que pour obtenir ce résultat, il faut comme assouplir la notion apprise et pour le faire, il faut proposer des exercices variés qui permettent d'inscrire cette même notion dans plusieurs contextes. Elle perd ainsi de sa rigidité, elle devient plus souple, plus floue et les transferts sont alors possibles.

Cela donne à penser : un « bon » professeur est celui qui sait organiser de telles « variations » de ce qu'il enseigne.

- **Les mots et les nombres**

Un autre fait. Quelles sont les structures que nous connaissons et qui sont particulièrement aptes à être transférées d'un domaine à un autre, aptes à décrire des situations diverses ? Ce sont des structures arbitraires que l'espèce humaine a construites et comme polies pendant des siècles : ce sont les mots et les nombres. Leur apparente simplicité vient de leur souplesse, de leur plasticité dans l'usage que nous en faisons tous les jours. Mais en fait, ils sont le produit d'un très haut degré de formalisation, d'abstraction qui s'est constituée dans le temps. C'est évident pour qui a lu un livre qui relate l'histoire du nombre ou un dictionnaire qui relate la généalogie des mots.

Ce fait donne lui aussi à penser. La souplesse qui permet l'utilisation d'une notion dans des contextes variés est le résultat d'un processus d'abstraction. Mais alors dans tout apprentissage, le moment de la formalisation n'est-il pas le plus important ? Toute vraie formation ne consiste-t-elle pas à faire le détour par l'abstrait pour mieux saisir le concret dans sa diversité ? Et ici encore, le « bon » professeur n'est-il pas celui qui sait amener l'étudiant à faire ce détour ?

En tout cas, j'ai eu la chance d'avoir de tels professeurs. Et j'en connais encore qui savent faire cela. Je ne sais pas si ce qu'ils faisaient ou ce qu'ils font étaient ou est ou non de la « formation fondamentale », mais je sais qu'ils étaient et sont de vrais formateurs.

Conclusion

Le rapport *Le Collège* cherche à déterminer ce que devrait être le niveau de la formation au collégial. Il introduit la notion de « formation fondamentale » parce que dans la pratique la notion de « formation générale » sert dans le réseau des cégeps à nommer les cours communs et obligatoire ou des disciplines générales excluant du même coup tous les cours spécialisés des programmes techniques. Le terme de « formation générale » est un concept brûlé par les débats autour des cours communs et obligatoires. Il ne peut plus servir à caractériser un niveau de formation.

C'est pourquoi, malgré toutes les incompréhensions que cela a suscitées, il n'était pas mauvais d'introduire un autre concept pour dire les niveaux de contenus que doivent viser tous les cours de cégep pour donner à ce niveau d'enseignement une plus forte identité. Les cours spécialisés du technique comme les cours des disciplines générales doivent dans leur contenu avoir des spécifications que le rapport appelle « formation fondamentale ». En tant que responsables de l'élaboration des contenus des programmes généraux ou techniques, ce que dit ce rapport est important. Les contenus que vous élaborez en tenant compte de ces indications ne visent pas à donner seulement aux étudiants des outils qui leur permettront une adaptation immédiate à la sortie du cégep. Leur visée est plus grande, plus large. Ces cours doivent avoir en plus une visée de formation. C'est la meilleure façon, dans un monde changeant, de réaliser l'adaptation.

Mais ce que ne fait pas le rapport et que j'esquisse ici, c'est de dire le type de professeur que supposent de tels objectifs de formation. Il n'est pas nouveau. Il a existé et les professeurs qui nous ont marqués savaient cela et exercer ainsi leur métier donnait du sens à leur engagement dans ce métier. Aussi, si je pense que la formation donnée au cégep doit être de cette nature, ce n'est pas seulement pour les raisons de stratégie éducative qu'on avance habituellement : la technologie changeant rapidement, une formation fondamentale permettra de mieux faire face à ces changements et l'éducation permanente ne pourra avoir lieu que si elle s'appuie sur des acquis fondamentaux.

Oui, certainement ces raisons sont valables. Mais si, professeurs, nous croyons à ce type de formation, c'est pour des raisons plus profondes qui tiennent à la situation de l'espèce humaine. L'homme, en développant sa culture et son intelligence, a rendu ce monde plus complexe : c'est un monde de mystères à comprendre, de problèmes à résoudre et de luttes à mener. Pour vivre dans ce monde, on pourrait se contenter de la progression du robot qui refait chaque jour la même tâche, mais on peut aussi faire de sa vie une exploration et une découverte continues. C'est cette deuxième forme de vie qui est la part la plus vraie de l'homme. C'est donc celle-là que l'école doit transmettre. C'est parce qu'elle développe chez l'étudiant des attitudes, des méthodes d'exploration et de recherche, qu'elle l'amène à maîtriser et à digérer des connaissances au point d'en faire ces schèmes assez fluides qui lui permettront de mieux cerner et comprendre les objets, les situations et les êtres. C'est pour tout cela qu'une telle formation est un facteur de transformation du monde.

On ne fait pas le métier de professeur ou d'enseignant sans sentir et partager plus ou moins clairement ces choses. Et cela à quelque niveau que l'on enseigne. Mais s'il est un niveau où, plus que dans tous les autres, on peut plus résolument s'engager dans cette orientation de la formation, c'est le niveau collégial. Aux niveaux antérieurs, les bases des choses à apprendre doivent être assurées et les élèves n'ont pas encore atteint le niveau de développement de la pensée formelle qui rend plus pertinentes les visées d'une telle formation. Après, les études supérieures à l'université visent à accroître et approfondir les savoirs. Faire, comme le fait le rapport Nadeau, de la « formation fondamentale » une des caractéristiques de la formation au collégial n'est certainement pas sans rapport avec ce fait.

(Colloque des responsables de l'élaboration des programmes d'enseignement des collègues)

Québec, 12 février 1980