

La formation fondamentale
XIe colloque interdisciplinaire

LA FORMATION FONDAMENTALE
RAPPORT COLLEGE/UNIVERSITÉ

Par Paul Inchauspé
Directeur général, Collège Ahuntsic

Université du Québec à Montréal

21 octobre 1989

Quand, voici près de dix mois, j'ai accepté d'être ici parmi vous, c'était avec plaisir. Le problème des rapports collège-université m'a toujours préoccupé ainsi que les questions qui gravitent autour de la formation fondamentale. Et j'avais, pensais-je, quelques idées claires sur le sujet. Elles le sont bien moins aujourd'hui. C'est qu'entre temps j'ai pris conscience des enjeux que pose pour les collèges la formation donnée au secondaire. Cette question depuis me hante, rendant dérisoires toutes les autres. Aussi, je crains de ne vous communiquer ici que l'incertitude et le doute. Le philosophe pourrait s'en accommoder. Vous vous souvenez: "Et ce sont les doutes dont personnellement je suis plein qui me mettent en état de faire naître les doutes chez les autres (Platon, Ménon, 80, c). C'est Socrate qui confirme ainsi à Ménon que sa méthode est bien semblable à l'action de la torpille marine qui engourdit et trouble. Mais l'homme d'action que je suis ne peut facilement s'y résigner, car l'incertitude entraîne l'inertie.

Pour éclairer le sujet proposé, je laisserai à M. Dubois le soin de le traiter d'un point de vue de professeur. C'est évidemment le plus important et le plus intéressant. Moi, je me placerai davantage du point de vue des systèmes. C'est l'approche d'un administrateur et aussi d'un sociologue. Mon propos est restreint: il vise à examiner si les conditions d'un rapport fructueux entre collèges et universités sont remplies quand on veut traiter de la formation fondamentale. En effet, les rapports collège-université sont hélas lointains. Y a-t-il autour des réflexions et des travaux sur ce thème des chances de rapprochement?

Pour tenter de répondre à cette question, je montrerai tout d'abord les contextes dans lesquels est apparu, tant pour le cégep que l'université, la notion de formation fondamentale: quand on y recourt, dit-on la même chose et surtout, par elle, veut-on régler les mêmes problèmes? Je m'interrogerai aussi sur quelques conditions nécessaires pour qu'un tel type de formation soit mis en oeuvre: sont-elles réalisées ou sinon réalisables tant au collège qu'à l'université? Et pour donner son vrai poids à cette interrogation, je traiterai juste auparavant la question qui me trouble: quel est le contexte nouveau dans lequel se pose pour l'enseignement supérieur, mais au premier titre pour les collèges, le problème de la formation?

1 - Les contextes dans lesquels apparaît la notion de formation fondamentale

L'histoire de la formation a été marquée depuis deux siècles, en Occident, par un jeu de pendule entre la formation utilitaire centrée sur l'emploi et la formation dite humaniste centrée sur le développement d'aptitudes. Pendant plusieurs décades, les forces économiques et sociales de l'expansion ont renforcé la professionnalisation des curriculum d'études. Ce mouvement s'inverse: l'incertitude économique remet au premier plan, même pour le Conseil du patronat, le discours de la tête bien faite. Mais peut-on se contenter de cette observation générale pour expliquer l'intérêt actuel porté à

la formation fondamentale? Je pense que la question doit être serrée de plus près. Ainsi, le discours nouveau du patronat se comprend mieux quand on saisit la caractéristique de la révolution technologique à laquelle il lui faut faire face: dans ces transformations les savoirs fondamentaux demeurent; ce sont les procédés et techniques qui changent. Ce sont toujours les contextes qui éclairent les concepts, car s'y découvrent les intérêts et les pratiques qu'on veut privilégier.

Ainsi des cégeps. La notion de formation fondamentale y apparaît d'abord en réaction contre le concept de formation générale. Dès l'origine, la structure même des programmes d'enseignement du cégep visait un équilibre entre une formation spécialisée, celle du champ d'orientation choisie (les cours de concentration ou de spécialisation) et la formation générale ouvrant, elle, à d'autres champs (les cours obligatoires et les cours complémentaires). Ce régime établissant ce type de formation était cependant provisoire. Il l'est resté pendant 17 ans, car a fait rage une guerre - dont un jour il faudra raconter l'histoire -, celle suscitée par les rapports Roquet, Nadeau, GTX et le nouveau Régime pédagogique. Cette guerre fut celle de batailles de territoire, car tous les rapports, à l'exception du Nadeau, visaient exclusivement à déterminer les disciplines devant faire partie de la formation générale et à en préciser le statut de cours obligatoire ou optionnel.

Dans ce contexte, les professeurs des programmes techniques réagissent. L'espace occupé par les cours de spécialisation est réduit pour faire place aux cours complémentaires, et ils savent que leurs disciplines n'acquerront jamais le statut de cours de formation générale. Ne font-ils pas pourtant eux aussi oeuvre de formation? Pourquoi celle-ci serait-elle le résultat de la seule fréquentation des disciplines accréditées par l'humanisme? N'y a-t-il pas une formation de plus grande valeur dans la maîtrise et l'approfondissement de telles techniques, et des savoirs qui les constituent, que dans tel cours obligatoire transformé en auberge espagnole où les convives ne mangent que ce qu'ils apportent? C'est dans ce contexte qu'apparaît au collégial la notion de formation fondamentale. On connaît la définition - pour moi inégalée - de Nadeau, et quand j'utilise ce terme, c'est toujours cela que je veux dire: "Cette formation se préoccupe de la rigueur de la pensée, du sens critique, de la méthode de travail, de la conscience historique; elle vise à 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." (Nadeau, p. 51).

Si, en théorie, tout ordre d'enseignement doit viser la formation fondamentale, comme le demande le Conseil supérieur de l'éducation dans "Apprendre pour de vrai" - ce qui n'est qu'une manière de dire que l'éducation doit former - la formation fondamentale, dans le sens de cette définition, renvoie à un âge, sinon à un ordre d'enseignement. C'est l'âge de la pensée formelle; à cet âge, les maîtrises dont parle cette définition peuvent être plus systématiquement visées, car la métacognition, la distance, le retour conscient sur ce qui est en cause est possible. La notion de formation fondamentale permet donc dans les collèges de renouveler la problématique de la formation, épuisée par les débats sur la formation générale. La formation n'est donc plus l'apanage de certaines disciplines; à certaines conditions, toutes peuvent accéder à ce statut. Tout dans une discipline n'a

cependant pas la même importance, il faut donc viser l'essentiel et cela doit être parfaitement maîtrisé. Mais au-delà et à travers toute discipline, il faut viser le développement d'aptitudes et d'attitudes générales qui seront, elles, toujours utiles.

Poser ainsi la question de la formation, c'est aussi donner une finalité commune aux deux filières qui constituent le cégep, institution incongrue, à la recherche d'une spécificité que les ordres contigus qu'il chevauche ne lui concèdent guère. Et le préambule du Règlement des études de 1984 fait de la formation fondamentale la caractéristique propre du cégep, sans que d'ailleurs les rédacteurs ne s'avisent du caractère incantatoire du procédé. En effet, ce règlement en lui-même n'assure en rien ce nouveau type de formation puisque, pour l'essentiel, il est la copie du régime pédagogique de 1968 inspiré des visées de la formation générale. Mais cette compétence distinctive que recherche le cégep ne devait pas lui être longtemps consentie: tous les ordres d'enseignement ne revendiquent-ils pas maintenant les visées de formation fondamentale?

Et à l'université? La manière dont la question de la formation y est actuellement posée n'est pas analogue à celle du collégial. Tout le contexte renvoie plutôt à la problématique de la formation générale. Quels sont les discours que l'on entend à Laval, à Montréal, à l'UQAM, à Trois-Rivières? Les programmes du premier cycle ne font pas assez de place à des disciplines autres que celles de l'orientation choisie. Le modèle du curriculum d'études des facultés professionnelles a contaminé tout le champ du premier cycle, même celui qui aurait dû lui être le plus réfractaire, le champ des arts et lettres. Les garde-fous réglementaires - l'espace préservé des cours à option - ou institutionnels - la double structure du département et du module - ont été contournés. Et les changements à opérer, pour faire des baccalauréats des programmes de formation générale, renverront aux guerres économiques interdépartementales ou facultaires que le cégep a aussi connues, mais que la formation fondamentale lui permet de dépasser.

Si collège et université veulent se concerter sur ces questions, il faut donc qu'ils prennent conscience du décalage actuel des problématiques. De plus, les universitaires ne doivent pas trop facilement justifier cette dérive de leur premier cycle par la coupure que la création d'un quatrième ordre d'enseignement, celui des cégeps, aurait instauré entre collège et université. C'est une thèse défendue par certains professeurs de l'UQAM.

Mais il faudra aussi que l'université entre réellement dans la problématique de la formation fondamentale. La conjoncture peut cependant l'y aider: la prolongation généralisée de la scolarité, les nouvelles règles de financement qui privilégient les inscriptions aux deuxième et troisième cycles, l'obsession des indicateurs externes de productivité de diplômés. Tout ne concourt-il pas à faire du recrutement et du succès des étudiants de ces cycles terminaux une priorité? Ceci devrait normalement conduire à la création, au deuxième cycle, de maîtrises professionnelles à côté de maîtrises de recherche, et donc à reporter la professionnalisation des curriculum au deuxième cycle. Ce mouvement entraînera le délestage du premier cycle et à y faire surgir le vrai questionnement de la formation fondamentale. Alors, collège et université seront sur le même terrain. Sauront-ils saisir cette chance?

Mais les collèves doivent faire face à une situation nouvelle qui se situe en amont, à l'école secondaire. La formation qui y est désormais voulue place, pour l'enseignement supérieur, le problème de la formation fondamentale dans un contexte nouveau. Aussi, n'est-il pas plus urgent de se préoccuper de cette question que des rapports collève-université? Quant à moi, je le pense. Mais encore faut-il que nous prenions conscience des transformations de l'école secondaire en école de base voulues par la réforme de cet ordre d'enseignement.

2 - Un contexte nouveau: celui de la transformation de l'école secondaire en école de base

Cette réforme mise en oeuvre depuis 1981 produit ses premiers fruits. Or, elle a peut-être plus d'effet sur tout le système d'enseignement que le Rapport Parent, mais la plupart des acteurs des ordres supérieurs l'ignorent. La consultation qui l'a précédée fut pourtant la plus vaste de l'histoire de l'éducation au Québec.

Dorénavant, l'école secondaire québécoise est une école de base. Qu'est-ce à dire?

Le curriculum d'études y est homogène: des matières identiques pour tous, des choix en nombre réduit visant l'exploration et non l'approfondissement. Les filières et les voies qui traçaient auparavant des chemins différenciés ont été abolies. Et c'est un même diplôme terminal qui sanctionne la réussite de 130 crédits sur les 178 suivis. Ce système permet d'avoir un diplôme d'études secondaires en échouant 48 crédits, soit plus que l'équivalent d'une année d'études, et un finissant du secondaire peut d'avoir un diplôme terminal en échouant tous les cours du secondaire V à l'exception du français et de l'anglais. Le maintien des préalables de mathématiques et de sciences du collégial a contraint les élèves à utiliser pour ces matières les cours à option, mais dans la logique du système il s'agit là d'une anomalie qui doit cesser: 70% des élèves du secondaire V suivent le cours de mathématiques le plus fort et 70% d'entre eux y échouent!

Homogène, ce curriculum vise la formation générale. Il fait place à des matières nombreuses dont aussi les "petites matières": économie familiale, initiation à la technologie, formation personnelle et sociale, etc. Car qui dit scolarité obligatoire dit acquisition par tous des connaissances et des compétences jugées nécessaires pour tout citoyen. Ce rôle a été joué naguère par le primaire, mais la prolongation du temps de scolarité obligatoire conduit naturellement le secondaire à le remplir désormais. Il en est des curriculum de la scolarité obligatoire comme des tartines de confiture. Plus la tartine est grande, plus on étale la même quantité de confiture.

Il ne s'agit donc pas pour moi de remettre en cause ces choix - la transformation de l'école secondaire comme école de base est généralisée en Occident -, mais d'en tirer les conséquences relativement à la formation qui en découle. Dans ce système, l'élève voit des choses diverses, mais il retiendra peu. Il n'acquiert ni la maîtrise des notions fondamentales d'une discipline ni celle des opérations intellectuelles que les ordres

supérieurs exigent communément et qu'ils pensent acquises. Le cours d'histoire générale que suit l'élève du secondaire II doit lui permettre de parcourir en 100 heures l'histoire, des premiers hommes à nos jours. Les manuels sont excellents, le professeur peut être bon, mais que restera-t-il de ce survol? Les cadres temporels que les ordres supérieurs pensent acquis ne le sont pas. Ce qui est en jeu ici, ce ne sont ni les manuels, ni peut-être même les professeurs, mais le temps. Le temps d'exposition à la matière. Le temps de la maturation et de l'approfondissement. Le temps d'une progression en spirale le long des années du secondaire. Ce qui est en cause, c'est aussi la nature et le nombre des exercices sans lesquels il n'a pas de maîtrise, car comprendre n'est pas suffisant pour savoir faire. Or, les travaux de l'élève au secondaire n'ont pas dorénavant plus d'importance que ceux de l'élève du primaire.

Dans ce système, les meilleurs peuvent sans doute acquérir les maîtrises que vise la formation fondamentale, mais manifestement ce ne peut être le lot de tous. Or, ce sont désormais tous les diplômés du secondaire, ou presque, qui accèdent au cégep, et de plus en plus dans les programmes préuniversitaires. L'enseignement supérieur, mais au tout premier titre le Collège, doit faire face à cette situation nouvelle. Il lui faut viser de façon systématique et concertée cette formation fondamentale peu acquise au niveau antérieur. Pour le faire, nous ne pouvons plus nous contenter de mettre en oeuvre des mécanismes d'appoint si utiles soient-ils. Il nous faut nous transformer, car du moins le cégep n'a pas été conçu pour cette situation imposée par la conjoncture et que n'avait pas prévu le Rapport Parent. Mais nos institutions d'enseignement supérieur en ont-elles les possibilités? C'est ce que j'examinerai pour terminer, en indiquant deux conditions institutionnelles de la formation fondamentale.

3 - **Conditions institutionnelles de la formation fondamentale**

La formation fondamentale implique tout d'abord que le rôle du professeur soit plus centré sur la transmission des savoirs que sur la production des savoirs. Plus; pour transmettre les savoirs, le professeur doit être pédagogue mais aussi didacticien. Je m'explique. Le pédagogue a une maîtrise des conditions générales de la transmission des savoirs et des savoir-faire: planification de l'enseignement, organisation de situations d'apprentissage, techniques et procédés d'enseignement, fonctionnement des groupes, etc. Le didacticien a, lui, en plus une maîtrise des conditions de l'appropriation d'un savoir ou d'un savoir-faire précis. Par exemple, il sait que la maîtrise de tout concept suppose la destruction de présavoirs structurés, que les transformations cognitives demandent du temps, et que peuvent coexister en parallèle des systèmes d'interprétation mobilisés différemment selon les situations, etc. Et les situations d'apprentissage qu'il organise tiennent compte de ces obstacles et des lenteurs: ses explications, mais aussi et surtout les exercices et travaux qu'il fait faire et corrige.

C'est pourquoi la distribution idéale des rôles et des compétences des professeurs de l'enseignement supérieur devrait dorénavant être la suivante. Au collège, un professeur spécialiste d'une discipline, pédagogue mais aussi didacticien. Au premier cycle universitaire, un professeur spécialiste d'une discipline, pédagogue, tout en étant

producteur de savoir dans sa discipline. On voit tout de suite l'écart par rapport à la situation réelle. Au collège, les professeurs sont des spécialistes de la discipline; de plus en plus, ils veulent être des pédagogues compétents: l'intérêt pour la didactique d'une discipline donnée émerge mais piétine, les facultés d'éducation ne répondant pas à ce besoin. A l'université, les professeurs sont des spécialistes de la discipline, l'intérêt pour la recherche de la compétence pédagogique est ténue, la production des savoirs est, elle, valorisée.

Donc si les chances d'une évolution des rôles existe au collège, car il n'y a pas d'obstacle institutionnel qui s'y oppose, elle n'existe guère à l'université. En effet, tout le système de promotion et de reconnaissance y renforce le rôle de producteur de savoir. Le statut d'un professeur d'université est essentiellement un statut de professeur-chercheur qui le contraint à consacrer son temps à l'avancement des sciences et à la formation de chercheurs, et non aux tâches triviales de l'appropriation des bases et de la correction des copies. Et la création de deux statuts de professeur d'université n'est pas pour demain, comme en témoigne la résistance à la modulation des tâches. Les professeurs du collégial qui veulent se concerter avec les professeurs d'université - et c'est la voie à privilégier -doivent cependant être conscients de ce décalage d'intérêt. A l'université, les professeurs intéressés à ces questions seront rares, alors que cela doit être la préoccupation quotidienne du professeur de cégep.

Par ailleurs, toute forme d'organisation et de distribution des pouvoirs au sein de l'institution scolaire n'est pas nécessairement appropriée aux visées de la formation fondamentale. Certaines formes d'institution lui conviennent mieux. Or, en Occident, les différentes formes qu'ont pris depuis trois siècles les établissements d'enseignement supérieur ont été marquées par deux modèles antagonistes: le collège des Jésuites du Ratio Studiorum, l'université allemande du 19^e siècle de Humboldt¹. Au Collège des Jésuites -ou dans ses dérivés: le Gymnasium allemand, le Lycée napoléonien, le Collège classique -le curriculum d'études est obligatoire, le régent est important et on vise le développement d'aptitudes générales de l'élève. A l'université allemande, l'étudiant choisit son programme d'études, le professeur est important et détermine lui-même ses sujets; il est de plus un spécialiste qui s'adresse à des spécialistes. Et dans chacun de ces modèles, toute l'organisation est ajustée à la réalisation et au renforcement de ces rôles ou fonctions différents de l'étudiant, du programme, du professeur. Une approche de formation fondamentale, mais aussi celle d'une formation générale, se développe évidemment mieux dans le modèle du collège que dans celui de l'université, car des forces exogènes y font contrepoids à la liberté et à la seule expertise disciplinaire du professeur.

Or, l'université québécoise reproduit le modèle de l'université allemande, et même l'UQAM s'en approche de plus en plus, mais le cégep aussi, qui en est la copie sinon la caricature. Le cégep n'est un collège que de nom, malgré l'apparence extérieure, tout comme à l'université les forces endogènes y sont prédominantes: les programmes sont révisés par ceux qui les dispensent, le diplôme décerné par le ministre enregistre les

¹ 1. Wilhelm Humboldt, fondateur et premier recteur de l'Université de Berlin (1809-1810).

notes données par ceux qui dispensent l'enseignement, ces notes enregistrant les résultats de chaque cours et aucune instance extérieure ne contraint à des évaluations de synthèse ou portant sur les aptitudes générales développées; l'application du programme relève du seul professeur, l'instance départementale ayant peu de force de coercition, etc. Et même quand les forces exogènes sont mises en place, c'est bien timidement: quand le Conseil des collèges examine l'évaluation des étudiants des cégeps, il n'examine pas les résultats, mais les politiques institutionnelles en cette matière, c'est-à-dire les processus.

Ces choses, sans lesquelles on ne peut à mon avis viser sérieusement la formation fondamentale, peuvent-elles changer à moyen terme? A l'université, certainement pas; l'organisation des études du premier cycle reproduira le modèle actuel que tout dans une université concourt à maintenir par suite de la visée de recherche de cette institution. Au collège, peut-être, mais il y aura des résistances à ce que certains appelleront la "secondarisation" du collégial. Mais toutes les forces - en particulier ce qui se passe en amont au secondaire - contraindront le collège à le faire, car l'enjeu de la formation fondamentale, c'est-à-dire l'enjeu de la formation, ne peut plus être relevé que par lui. Pour le faire, il nous faudra changer non seulement des habitudes, mais de modèles de référence. Il faudra que s'instaurent d'autres formes d'organisation et de distribution des pouvoirs pour construire les programmes d'enseignement, fabriquer les horaires, affecter les étudiants et les étudiantes dans les groupes, assigner des groupes aux professeurs, déterminer les contenus de cours, les travaux, établir les formes d'évaluation et d'examen. C'est dire l'ampleur des tâches et des changements qui nous attendent.

Je conclus.

Pendant 25 ans, l'avant scène de l'éducation a été occupée par le thème de l'accessibilité: la construction et l'organisation des écoles, collèges et universités ont pris plus de place que la formation des professeurs. Je ne peux donc que me réjouir de ce qu'enfin les avant-scènes soient occupées par les questions de la formation dans tous les ordres d'enseignement.

Mais les tâches qui attendent le collégial par suite de la transformation récente du secondaire vont monopoliser nos énergies; c'est ce que je voulais aussi vous dire. Et dans la conjoncture actuelle, le collège devrait se préoccuper davantage de son rapport avec le secondaire qu'avec l'université.