

QUELQUES REFLEXIONS SUR
LE PREMIER CYCLE UNIVERSITAIRE
AU QUEBEC.

BERNARD BONIN

CONSEIL DES UNIVERSITES
Septembre 1986

E37U5
B65
1986
QCSE



QUELQUES RÉFLEXIONS SUR LE PREMIER CYCLE UNIVERSITAIRE AU QUÉBEC

Le premier cycle universitaire a récemment fait l'objet de travaux dans quelques-unes des institutions québécoises. On constate, d'ailleurs, une remarquable convergence des interrogations que l'on soulève à son sujet, non seulement au Québec, mais aussi aux États-Unis, et les propositions de réforme ne sont pas non plus très éloignées. Pourtant, la réforme elle-même tarde à venir au Québec alors qu'elle paraît être bien amorcée aux États-Unis. Comme la tâche à accomplir est considérable, il y aurait lieu de ne pas trop laisser les choses traîner en longueur. Le présent texte doit être interprété comme un plaidoyer en ce sens. Cependant, il n'engage que son auteur, puisqu'il ne reflète pas l'opinion du Comité des programmes du Conseil des universités où il n'a pas été discuté, ni du Conseil lui-même qui, n'ayant pas demandé à l'auteur de le préparer, reste entièrement libre d'en disposer comme bon lui semble. Après avoir exposé l'origine des préoccupations actuelles, nous ferons état de quelques améliorations possibles et terminerons en évoquant quelques-unes des difficultés que la réforme proposée devra vaincre.

A) La genèse des préoccupations actuelles

a) Historique

Le débat actuel remonte à fort loin en arrière: c'est celui qui oppose formation générale (ou fondamentale) à formation spécialisée. Aux Etats-Unis, le curriculum du premier cycle apparaîtra comme étant assez homogène jusque vers la fin du 19e siècle. Il repose principalement sur trois piliers: assurer une solide formation générale à l'étudiant (c'est la liberal education); inculquer les valeurs chrétiennes (ce sera l'objet du cours de moral philosophy, sorte de fil conducteur du savoir); développer les facultés intellectuelles de l'étudiant à l'aide de l'anglais, du grec et du latin. Les criti-

ques reprochent à cet enseignement de ne pas être assez pratique, de ne pas bien préparer l'étudiant à s'intégrer aux divers milieux professionnels.

Bien que la philosophie dominant l'enseignement d'alors ait été plutôt réfractaire à la formation spécialisée, la tendance utilitaire marque constamment des points, de sorte qu'on assiste au cours des trois dernières décennies du 19e siècle à une véritable révolution universitaire aux Etats-Unis qui conduit à un nouveau modèle d'organisation des enseignements dont les caractéristiques principales doivent être énumérées car elles marquent encore l'enseignement aujourd'hui: on adopte un système de cours numérotés; les cours suivis et réussis donneront dorénavant droit à des crédits; chaque cours est organisé de façon à combiner l'enseignement magistral, les travaux pratiques en groupes plus restreints et les séminaires; on voit apparaître les cours à option qui se multiplieront rapidement et presque à l'infini; apparaît aussi la nécessité des conseillers qui aideront l'étudiant à se constituer un programme correspondant à ses intérêts; l'enseignement de la concentration (major) passe sous la responsabilité de départements qui correspondent d'abord et avant tout à des regroupements de spécialistes d'une même discipline; l'université adopte le modèle d'une organisation hiérarchique; on établit des concentrations dans les sciences naturelles, les sciences appliquées, les champs professionnels; la recherche départementale émerge dans un certain nombre de domaines.

L'objectif utilitaire a été atteint par la création des concentrations (majors) qui poursuivent des objectifs professionnels, alors que l'on conserve l'objectif d'une formation générale, solidement ancré dans la tradition américaine. Le compromis qui permet de préserver ces deux objectifs repose sur

l'attribution de la formation spécialisée aux départements (responsabilité des majors), le reste du programme restant la responsabilité de l'université ou du collège, et devenant connu sous des appellations diverses: core curriculum, distribution requirements, foundation courses.

Au Québec, on le sait, l'évolution sera semblable mais plus lente. Les piliers du cours classique n'étaient pas très différents du curriculum américain homogène du 19e siècle. On lui reprochera la même chose: enseignement peu pratique qui prépare mal au milieu du travail.

On ajoute cependant que ce cours classique est source de confusion en Amérique du Nord puisqu'il chevauche deux niveaux d'enseignement ailleurs. (On le remplacera par le CEGEP qui présentera le même inconvenient). Enfin, comme on couronne le premier cycle universitaire d'un baccalauréat et le cours classique également, on sent encore plus le besoin d'y mettre de l'ordre.

b) La situation actuelle

Aujourd'hui, les universités et collèges américains offrent des programmes dans plus de 1100 champs différents, dont plus de la moitié sont orientés vers une occupation. Le baccalauréat traditionnel en arts et sciences, qui recrutait encore plus de la moitié des étudiants de premier cycle il y a vingt ans, n'en recrute plus que le tiers. Seulement 60 pour cent des candidats qui s'inscrivent au collège espérant compléter un baccalauréat parviennent effectivement à leur but. Au Québec, on compte quelque 60,000 cours inscrits aux annuaires des diverses universités (tous les cycles) et plus de 4300 programmes de 1er cycle au fichier RECU, dont plus de 1100 sont classifiés comme baccalauréats spécialisés, c'est-à-dire qu'ils n'entrent que

sous une seule classification CLARDER. En d'autres termes, les baccalauréats avec majeure et mineure sont, selon cette définition, considérés comme un autre type de programme et non pas comme un baccalauréat spécialisé, en dépit du fait que la majeure représentera souvent 60 crédits dans la même discipline sur un programme de 90 crédits.

c) Conséquences de la spécialisation

Certains sont allés jusqu'à parler d'une "crise de confiance dans le savoir professionnel," attribuable, en partie tout au moins, à une dépendance par rapport à des modèles qui ne peuvent prendre en compte les processus essentiels à une pratique compétente: donner un sens à l'incertitude; poser les problèmes pour ensuite choisir entre divers paradigmes; etc. En fait, selon ces critiques, nous nous en remettons à un modèle de rationalité technique qui nous fait croire qu'une pratique intelligente consiste à prendre une série de décisions instrumentales que nous tentons de rendre de plus en plus rigoureuses par l'application de la théorie scientifique et de la technique.

Même sans souscrire entièrement à ces critiques de nature philosophique, il se peut que nous ayons été victimes d'une double illusion dans nos efforts pour accroître la spécialisation du premier cycle.

1° La spécialisation est ce qui prépare le mieux au marché du travail. Pourtant, tout en s'estimant généralement satisfaits du niveau de connaissances techniques de leurs employés, les employeurs s'interrogent très souvent sur leur capacité d'adaptation et sur leurs aptitudes dans les relations interpersonnelles. On les croît mal motivés, en plus de les estimer mal préparés à s'ajuster à des motivations qui pourraient devenir fort

différentes de ce qu'elles sont aujourd'hui. En somme, on se plaît à répéter maintenant, après avoir exercé de fortes pressions pour qu'on l'accentue, que la spécialisation n'est pas nécessairement un gage de cette capacité d'adaptation que l'on dit rechercher, et qu'il n'est pas utile de transmettre aux étudiants un impressionnant bagage de connaissances spécialisées qui seront, de toute façon, frappées d'une désuétude rapide.

2° La spécialisation est ce qui prépare le mieux aux études de 2e et 3e cycles. Or, d'une part, la proportion de ceux qui y accèdent est faible, et d'autre part, on a constaté encore récemment aux Etats-Unis que, parmi les institutions dont les diplômés du baccalauréat sont les plus nombreux à poursuivre leurs études jusqu'au PhD, il s'en trouve, à côté des grandes universités de recherche, un bon nombre qui se situent dans la tradition du liberal arts college et n'offrent d'ailleurs que le premier cycle.

Les taux d'abandon de programmes sont élevés, aussi bien aux Etats-Unis qu'au Québec selon les indications parcellaires dont nous disposons, et les taux d'abandon des études universitaires, bien qu'inférieurs aux précédents, n'en constituent pas moins un phénomène inquiétant. Il faut probablement y voir une autre conséquence de la spécialisation. En effet, plus les cheminements sont rigides et spécialisés, plus le choix d'une orientation devient risqué pour les étudiants et plus nombreuses risquent d'être les erreurs d'aiguillage. Il n'y a rien de reprehensible à encourager l'accessibilité à l'université comme on l'a fait, mais il faut aussi tenter de réduire les taux d'abandon par la suite. Nous devons connaître la proportion des étudiants qui complètent leurs études, par type d'étudiants et par type de programmes. Ces abandons fort nombreux sont coûteux pour les étudiants et pour la société, comme

le sont aussi les "corrections de trajectoire" ou les changements d'itinéraire que les candidats peuvent envisager.

On doit également se demander si les professeurs du collège ou de l'université n'auront pas tendance à "gonfler" les notes qu'ils attribuent aux étudiants.

Dans la mesure où des facultés universitaires (et souvent parmi les plus prestigieuses) exigent de très fortes moyennes avant même de considérer le candidat comme admissible; dans la mesure où l'admission à la plupart des programmes de maîtrise comporte l'exigence d'une moyenne de 70% au premier cycle, les institutions concernées devront s'assurer que l'accès aux diverses facultés d'abord, aux programmes de maîtrise ensuite, reste possible pour leurs étudiants, ce qui peut conduire à hausser les moyennes générales. Plus on multiplie les cours à option et le nombre de sujets couverts, plus le risque d'abaissement des standards paraît réel. Des étudiants peu motivés, intellectuellement, indifférents aux résultats qu'ils obtiennent, peu disposés à l'égard de leur propre apprennissage, s'en tireront malgré tout, et il serait difficile de voir dans ce désengagement un climat propice à une activité intellectuelle de qualité. On ferait bien en tout cas de s'interroger sur les raisons qui font, qu'aux Etats-Unis comme au Québec, on en soit souvent venu à considérer que, paradoxalement, l'enseignement est devenue l'activité la moins intéressante, la moins valorisante, pour un professeur! Qu'est-ce que l'enseignement sinon ouvrir à l'étudiant l'univers de l'esprit?

Une spécialisation excessive des programmes peut avoir d'autres conséquences sérieuses pour les étudiants d'abord, pour l'institution universitaire ensuite. L'étudiant qui se spécialise tôt acquiert certainement beaucoup de connaissances dans un domaine restreint, qu'il en vient à connaître mieux

que celui qui ne se spécialise pas. En d'autres termes, il peut en venir à disposer d'un know-how imposant. Mais le savoir intégré, la synthèse de connaissances relevant de plusieurs disciplines ou champs ne l'atteint pas vraiment. Il se trouve plutôt en présence d'un savoir étanchement cloisonné qui reproduit souvent les barrières professionnelles. Formulé différemment, on pourrait dire qu'il acquiert son know-how mais au détriment du know what ou du know why.

De plus, l'université peut offrir à l'étudiant des ressources humaines de valeur considérable; avec la spécialisation et la rigidité des programmes qu'elle sous-tend, les étudiants n'auront jamais, au mieux, accès qu'à une partie très limitée de ces ressources, ce qui les empêchera parfois de satisfaire à leurs goûts et aspirations. Enfin, s'il n'y a pas véritablement une possibilité de choix, en ce sens que la presque totalité des crédits d'un programme doivent être pris dans une même discipline, on ne verra plus la nécessité des conseillers pédagogiques et la qualité de l'encadrement pourra en souffrir.

Quant aux conséquences de la spécialisation pour l'université, on a déjà fait allusion à la prolifération des cours et des programmes. Comme ces derniers sont sous le contrôle des départements, la prolifération des cours en découle avec la question de la rentabilité pour l'institution de programmes qui ne regroupent que de faibles nombres d'étudiants, et de cours qui ne sont dispensés qu'à de petits nombres également. Maurice Boisvert exprimait récemment la même idée dans les ter-

mes suivants:

"La spécialisation est envahissante. Vers le haut, elle provoque un émiettement de plus en plus fin de la discipline qui devient elle-même divisée en sous-disciplines qui poursuivront le mouvement de spécialisation chacune dans sa direction propre. La spécialisation exerce aussi sa poussée vers le bas en demandant que les cours de base, qui pourraient être communs à plusieurs disciplines, soient multipliés de façon à avoir la coloration propre à chaque spécialisation."

Une deuxième conséquence pour l'université pourrait bien être le sous-développement des 2e et 3e cycles. D'une part, il n'est pas du tout démontré que la spécialisation au 1er cycle va inciter les étudiants à la poursuivre à la maîtrise; d'autre part, plus le 1er cycle est spécialisé plus les professeurs risquent d'en arriver à ne plus savoir quoi enseigner à la maîtrise et a fortiori au doctorat.

Enfin, c'est toute l'université qui éclate sous le poids de la spécialisation: le professeur connaît de moins en moins son institution, son univers se rétrécit et parfois, même son département ne peut lui offrir une masse critique qui lui permettrait d'avoir quelque interaction avec ses collègues; les départements deviennent de plus en plus autonomes puisque c'est là que se trouvent les "compétences": le cloisonnement devient de plus en plus étanche entre les différentes composantes de l'université; les organismes académiques centraux s'affaiblissent et les administrations centrales se marginalisent. Bref, comme l'a noté la Commission Dion sur l'avenir de l'Université Laval, c'est le projet d'unité et de synthèse essentiel à l'université qui est alors compromis: celle-ci devient une collection d'écoles professionnelles à peu près dépourvues de liens les unes avec les autres, et il vaut mieux parler dans ce cas de multiversité.

d) Révision des programmes de baccalauréat aux Etats-Unis

Neuf programmes de baccalauréat sur dix font présentement ou ont fait l'objet d'un réexamen au cours des trois dernières années, ce qui témoigne déjà de l'ampleur de l'insatisfaction que l'on éprouve à l'égard de la conception actuelle du premier cycle universitaire dans ce pays. Il importe aussi de noter certains domaines d'action ou d'étude plus spécifiques, car dans 21 états on a cru opportun de créer des commissions spéciales ou d'entreprendre des études à ce sujet.

C'est ainsi que l'articulation entre les institutions secondaires et post-secondaires, entre les collèges de deux ans et les universités de quatre ans fait présentement l'objet d'actions ou d'études dans 19 états; le moins que l'on puisse dire c'est qu'on ne semble pas croire aux Etats-Unis que l'arrimage entre les deux niveaux se fait mieux qu'au Québec. Les procédures d'approbation, d'évaluation et de révision des programmes préoccupent une quinzaine d'états et des propositions de financement accru, quatorze. La révision des programmes de formation des enseignants est en cours dans 11 états, l'évaluation de la "performance" des étudiants, le développement et le renforcement de la formation générale dans 10 états.

B) La carte des baccalauréats au Québec

Si l'on accepte la définition du fichier RECU, un baccalauréat est dit spécialisé lorsqu'il ne se retrouve que sous une seule classification CLARDER; en conséquence, les baccalauréats formés d'une majeure (60 crédits) et d'une mineure(30 crédits) sont un cheminement différent et ne se retrouvent pas dans la catégorie des baccalauréats spécialisés selon cette définition. On peut juger que soixante crédits sur 90 re-

présentent en fait une spécialisation au 1er cycle, moyen-
nant quoi, il faudrait en conclure que les données présen-
tées ci-dessous sous-estiment beaucoup l'importance des bac-
calauréats spécialisés. Mais les données du fichier RECU
établissent une distinction entre les deux types de chemine-
ment, et nous allons les utiliser telles qu'elles nous sont
présentées.

Plus du quart des programmes de baccalauréat au Québec sont
dits spécialisés, et quatre grands domaines de la connaissance
se situent au-dessus de cette moyenne: sciences appliquées
(55,3% des programmes); sciences pures (54,2), arts (45,9),
sciences de la santé (30,5). Ces programmes, au total, atti-
rent plus de 54 pour cent des étudiants, et cette fois sept
"grands secteurs disciplinaires" sur les dix que comporte le
fichier se situent au-dessus de la moyenne: sciences pures
(87,4% des étudiants inscrits dans des baccalauréats spéciali-
sés); les arts (76,0); le droit (74,0); les sciences appliquées
(66,5); les sciences humaines (65,6); les sciences de la santé
(64,5); les lettres (54,9).

Si l'on classe les universités par ordre décroissant du pour-
centage des programmes spécialisés, on obtient le tableau sui-
vant qui nous donne non seulement le pourcentage de l'ensemble
des baccalauréats spécialisés selon la définition RECU, mais
aussi les "grands secteurs disciplinaires" qui se situent au-
dessus du pourcentage moyen.

TABLEAU 1

Pourcentages des Programmes de baccalauréat spécialisés, par université

	Sherbrooke	UQAR	UQTR	UQAC	UQAM	UQAT	UQAH	McGILL	BISHOP'S	CONCORDIA	LAVAL	MONTREAL
Secteur disciplinaire												
% du total des bac	58,6	56,4	51,0	50,6	49,7	42,4	40,0	38,3	37,3	35,0	9,5	6,7
Sc. de la santé	100	83,3	83,3	100	57,9	50,0	*				63,6	18,9
Sc. pures	100	55,6	71,4	66,7	50,0	50,0	46,8	40,0	49,6	69,2	20,0	po
Sc. appliquées	73,7	63,6	54,5	56,3	64,2	57,1	44,4	57,1	67,9	58,1	52,6	26,7
Sc. humaines	58,3	54,5	66,7	50,0	40,0			40,0	37,5		12,0	
Education					50,0	55,6					60,6	
Administration					60,0	50,0	74,1	71,4	46,5	41,3		
Arts	71,4				50,0	44,4	39,3	43,5		10,1		
Lettres					100					50,0	9,5	
Droit										58,3	73,2	6,7
Et. plurisect										50,0		

Source: Compilations faites à partir du fichier RECU. * Le programme de la faculté de médecine de McGill a été omis de la compilation.

Remarques:

- 1° En le calculant en proportion de l'ensemble des programmes de 1er cycle des universités québécoises, le phénomène de la spécialisation des baccalauréats paraît concerner d'abord et avant tout l'Université du Québec; seule Sherbrooke se glisse au deuxième rang entre les diverses constituantes.
- 2° Bien que tous les secteurs disciplinaires soient représentés à des degrés divers parmi les baccalauréats spécialisés, on voit que les sciences pures et les sciences appliquées se détachent, malgré tout, assez clairement du reste. À peu près partout où ils existent, ces programmes sont spécialisés dans une proportion plus forte que la moyenne de l'université.

L'image est cependant bien différente lorsqu'on classe les universités en fonction du pourcentage des étudiants inscrits dans ces baccalauréats spécialisés. Seules Sherbrooke et l'UQAM demeurent aux 2e et 5e rang respectivement; le classement des autres n'a plus aucun rapport avec le précédent sur la base de la proportion des programmes de 1er cycle. Le tableau 2 nous fournit cette image.

TABLEAU 2

Pourcentages des étudiants inscrits dans les bac. spécialisés, par université

Secteur disciplinaire	Concordia	Sherbrooke	McGill	Laval	UQAM	Bishop	UQTR	UQAC	Montréal	UQAR	UQAH	UQAT
% total des étudiants	79,4	72,3	63,9	59,8	57,6	57,3	46,7	45,2	44,5	38,9	23,4	
Sc. de la santé	90,2	76,9	92,9				70,3		53,1	62,2	63,3	
Sc. pures	94,4	95,7	81,6	97,5	74,6	78,3	99,1	100	84,3	100		
Sc. appliquées	96,0	98,9	84,7	93,9		78,3	72,7	68,1				27,6
Sc. humaines	92,1	76,0	91,8		82,5	80,0	62,5			52,8	54,8	28,8
Education					73,0		87,6	73,6		53,0	63,5	70,8
Administration	84,2				64,4	80,5					46,4	28,4
Arts	94,1				84,9	79,1	81,3	96,1				
Lettres	81,6	79,0					81,2			53,7		
Et. plurisect					100	90,0	100					
Droit									56,9			

Source: Compilations faites à partir du fichier RECU.

Remarques:

- 1° L'ordre dans lequel, les universités apparaissent est, comme on l'a dit, à peu près complètement bouleversé.
- 2° Le degré de spécialisation des baccalauréats de sciences pures, de sciences appliquées et de sciences de la santé se confirme; en fait, il ressort encore plus clairement lorsqu'on s'attarde aux pourcentages des étudiants inscrits dans ces baccalauréats, que lorsqu'on se base, comme précédemment, sur la proportion des programmes spécialisés par grand champ disciplinaire. Les baccalauréats en sciences humaines sont, en général, davantage spécialisés aussi lorsque la base de calcul est le nombre d'étudiants qui s'y inscrivent; la même constatation vaut pour le droit.
- 3° En revanche, les baccalauréats en études plurisectorielles, nombreux parmi les programmes spécialisés à McGill, Bishop's et Concordia, n'attirent manifestement pas assez d'étudiants pour devenir un phénomène significatif.
- 4° Il faudrait clarifier le cas de l'Université de Montréal. Même si la proportion des étudiants inscrits dans les baccalauréats spécialisés est bien supérieure à la proportion de ses programmes de 1er cycle qui sont dits spécialisés selon la définition de RECU (45 pour cent contre 6 pour cent), nous sommes encore loin de pouvoir réconcilier nos résultats avec une affirmation que l'on trouve dans un document récent de sa sous-commission du premier cycle à l'effet que " plus de 80% des baccalauréats décernés par

notre université sont des baccalauréats spécialisés"
(Pour un meilleur enseignement de premier cycle à l'Université de Montréal, 3e version du document A-36/231/222,
p.4 le 14 mai 1985)

En combinant les programmes et les étudiants, on obtient le nombre moyen d'étudiants par programme, indicateur de la taille des programmes.

Tableau 3

Nombre moyen d'étudiants par programme

	Bac. autres cheminements	Bac. spécialisés	Prog. courts	Autres	Moyenne
Laval	3,3	151	55	76	24
Montréal	2,4	180	147	9	27
HEC	-	121	465	139	237
Poly	1,0	329	74	34	202
Sherbrooke	-	220	93	280	172
UQAM	-	192	153	99	165
UQTR	-	98	106	43	87
UQAC	-	78	88	127	84
UQAR	-	59	123	28	77
UQAH	-	89	99	65	92
UQAT	-	41	101	98	76
ETS	-	254	30	6	115
TELUQ	-	-	1408	950	1116
McGill	18	58	14	36	35
Concordia	2,5	42	12	310	18
Bishop's	1,5	17	-	79	11
Total	4,1	87	111	41	41

On comptait donc, en novembre 1983, en moyenne 87 étudiants inscrits par programme de baccalauréat spécialisé. Mais dans chacune des universités québécoises, l'écart à la moyenne est considérable et on a un très grand nombre de programmes spécialisés qui ne comptent qu'un faible nombre d'étudiants inscrits. Pour le montrer, voyons ce qui arriverait si l'on fixait arbitrairement à 50, le nombre minimal d'étudiants inscrits pour qu'une université dispense un programme. Cinquante inscriptions à un programme de baccalauréat de trois ans, c'est quelque chose comme 18 en première année, 16 en 2e et 16 en 3e, ce qui ne paraît tout de même pas pécher par excès. Voici le nombre de programmes spécialisés qui disparaîtraient alors, avec les universités et les grands secteurs disciplinaires où ils se trouvent.

Université Laval:	39 programmes sur 98 -	2 en sciences pures 3 en sciences humaines 3 en éducation 1 en administration 22 en arts 8 en lettres
Université de Montréal	19 programmes sur 61	1 en éducation 8 en arts 6 en lettres 3 en études plurisectorielles 1 en droit 14 en adm. (HEC) (sur 20) 1 à Polytechnique (sur 10)
Université de Sherbrooke:	3 programmes sur 31	1 en sciences humaines 1 en éducation 1 en lettres
UQAM:	39 programmes sur 85	5 en sciences pures 3 en sciences appliquées 17 en sciences humaines 4 en éducation 3 en administration 3 en arts 2 en lettres 2 en études plurisectorielles

UQTR:	27 programmes sur 52	9 en sciences pures 2 en sciences appliquées 5 en sciences humaines 4 en éducation 2 en administration 5 en lettres
UQAC:	19 programmes sur 40	6 en sciences pures 6 en sciences humaines 2 en éducation 1 en administration 4 en lettres
UQAR:	23 programmes sur 34	6 en sciences pures 9 en sciences humaines 3 en éducation 1 en administration 4 en lettres
UQAH:	8 programmes sur 20	1 en sciences appliquées 1 en sciences humaines 1 en éducation 1 en administration 4 en lettres
UQAT:	10 programmes sur 14	1 en sc. de la santé 1 en sciences pures 1 en sciences appliquées 3 en sciences humaines 2 en éducation 1 en administration 1 en lettres
Université McGill:	128 programmes sur 185	1 en sc. de la santé 22 en sc. pures 13 en sciences appliquées 35 en sciences humaines 5 en éducation 12 en administration 15 en arts 21 en lettres 4 en études plurisectorielles
Université Concordia:	324 programmes sur 396	51 en sciences pures 26 en sciences appliquées 79 en sciences humaines 33 en éducation 26 en administration 38 en arts 35 en lettres 36 en études plurisect.

Université 53 programmes sur 56
Bishop's

9 en sc. pures
4 en sc. appliquées
16 en sciences humaines
2 en administration
5 en arts
10 en lettres
7 en études plurisectorielles

C) Le sens de la réforme proposée

Un certain nombre de mesures générales pourraient conduire à une amélioration du premier cycle universitaire au Québec comme ailleurs; il en sera rapidement fait état. D'autres concernent plus spécialement l'amélioration du taux de rétention des étudiants.

Le rôle de la pédagogie dans la qualité des programmes ne doit pas non plus être négligé. Mais au premier chef, c'est la classification des objectifs généraux d'un premier cycle universitaire qui retiendra notre attention, car il y a à cet égard une remarquable convergence de vues entre plusieurs documents importants publiés récemment tant aux Etats-Unis qu'au Québec.

a) Mesures générales destinées à améliorer le premier cycle

La première qui vienne à l'esprit peut-être consisterait à mieux soigner la transition entre le collège et l'université, à réaliser un meilleur arrimage entre les institutions du post-secondaire. Certaines difficultés sont plutôt relatives à la question de l'admission à l'université. Au CEGEP, nous le savons, il y a coexistence de la formation générale et de la formation spécialisée, mais le cloisonnement entre les deux voies est si étanche qu'on peut pratiquement parler d'impassé. Par ailleurs, à l'origine on s'attendait à ce que les étudiants choisissent la voie professionnelle et la voie générale dans une proportion d'à peu près deux tiers - un tiers; nous savons, à l'expérience que ces proportions ont été à peu près inversées. La voie professionnelle était censée préparer directement au marché du travail, la voie générale à l'université. Or des étudiants du CEGEP professionnel (trois ans) désirent s'inscrire à l'université, et cela est parfois gênant

pour certaines institutions universitaires qui n'ont encore pas trouvé les accommodements nécessaires. De plus, la formation reçue au CEGEP professionnel et au premier cycle universitaire se rapproche parfois suffisamment pour que la confusion règne chez les employeurs quant aux compétences respectives des diplômés.

Nous avons vu plus tôt que cette question de la transition entre les niveaux d'enseignement préoccupe aussi bon nombre d'états américains. Il y a quelques années, on a reproché aux universités américaines d'avoir à peu près complètement oublié l'une de leurs fonctions: la recherche du talent. Peut-être nos universités devraient-elles se donner une politique d'admission davantage proactive, visant en particulier à identifier les candidats remarquables au collégial, pour ensuite tenter de les attirer.

Mais il est un autre aspect sur lequel l'arrimage entre les deux niveaux peut être amélioré; c'est celui de la coordination des enseignements qui s'y donnent. Le comité directeur de l'étude sectorielle en sciences sociales a déjà identifié plus d'une vingtaine de cours de psychologie dispensés dans les divers collèges du Québec; parmi les six ou sept cours d'économique enseignés au collégial, il y en a au moins deux qui se situent à un troisième degré de complexité. Les conditions ne semblent pas être très différentes dans les autres sciences sociales. Manifestement, on n'a pas affaire qu'à des cours d'introduction à une discipline quelconque, mais à des enseignements

qui s'inscrivent déjà dans la spécialisation des candidats. D'une part, cela ne signifie pas pour autant que ces enseignements ont été bien compris et que les candidats sont de meilleure qualité que s'ils avaient reçu une formation plus générale ou fondamentale. D'autre part, ce n'est peut-être pas la meilleure façon de maintenir la motivation de l'étudiant à l'université que de lui servir de nouveau des enseignements qu'il a déjà suivis et qu'il croit avoir absorbés.

Le second ensemble d'interrogations concerne la question de l'évaluation. Evaluation des étudiants d'abord. Que doit-on penser de la prolifération des examens dits objectifs? des travaux de groupe conduisant à une évaluation commune à tous les membres quel que soit l'output de chacun? Serait-il opportun de recourir aux value added tests dont on fait grand état présentement aux Etats-Unis et qui visent à répondre à la question suivante: dans quelle mesure l'apprentissage de l'étudiant est-il effectif ou en d'autres termes l'enseignement change-t-il quelque chose chez la personne qui en bénéficie? Evaluation des professeurs ensuite. Les formules auxquelles on a recours présentement sont-elles utiles au professeur? Est-il mieux en mesure d'évaluer sa contribution à la qualité de l'apprentissage des étudiants, de savoir quels sont les concepts, théories, fondements, sections ou chapitres qui causent des difficultés particulières aux étudiants et pourquoi il en est ainsi?

Evaluation des institutions universitaires enfin. Combien d'entre elles font évaluer régulièrement leurs départements, leurs programmes? Ne serait-il pas utile de pouvoir en arriver à une évaluation institutionnelle, en vertu de laquelle

on pourrait classer les universités québécoises en fonction de la qualité de leur premier cycle (puisque c'est l'objet de nos préoccupations ici)?

b) Préoccupation quant aux taux d'abandon des programmes ou des études

D'autres mesures sont relatives au phénomène des taux d'abandon élevés qui, rappelons-le, n'est pas un problème propre au Québec. Pourquoi ne pas chercher à améliorer les taux de rétention au premier cycle? Nous n'en connaissons pas suffisamment sur les causes des abandons, mais ce que nous en savons montre assez clairement que les échecs académiques et les difficultés financières n'en sont pas les causes principales. C'est l'insatisfaction à l'égard de la qualité de l'encadrement, l'insuffisance de contacts avec les professeurs (dans les salles de cours et à l'extérieur), l'insatisfaction de l'université (ou du collège) comme milieu de vie qui apparaissent comme les causes d'abandon le plus souvent mentionnées, en même temps que le fait de se trouver un emploi, ce qui peut être vu comme un indicateur de la fragilité des raisons qui amenaient l'étudiant à l'université.

Mais alors des correctifs peuvent être apportés à la situation. Ils ont d'ailleurs fait l'objet d'une expérimentation avec des résultats qualifiés de fort encourageants: stimulation du travail académique de l'étudiant et assistance (compétence des enseignants; soutien à l'apprentissage; conseils); préoccupation quant à l'avenir de l'étudiant (planification de carrière; planification académique; résolution des problèmes personnels des étudiants); expériences d'implication des étudiants (avec les professeurs en dehors des salles de cours; à des activités et événements en

mesure d'aider à l'apprentissage; avec des collègues étudiants et des groupes restreints; à l'élaboration des politiques, des plans, des orientations futures de l'institution; possibilités de travail sur le campus, etc).

c) Pédagogie et programmes de qualité

La qualité de la formation ne reçoit pas beaucoup d'attention et l'enseignement est peut-être l'activité la moins valorisée et la moins valorisante pour le professeur d'université. Réduit à sa plus simple expression, c'est essentiellement le message que transmettait récemment M. Roland Brunet dans un document qu'il a préparé à l'intention du Conseil des universités (La question pédagogique ou l'université en question, 27 avril 1986). Un programme de qualité exige pourtant un apprentissage du niveau de l'enseignement supérieur, prévoit des contacts suivis entre les professeurs et les étudiants et sert de guide à une action intelligente de la personne au delà du campus. En somme, il faut pouvoir savoir quels changements sont intervenus dans le développement cognitif de l'étudiant, dans le développement de ses aptitudes, talents ou habiletés, et dans ses attitudes, par suite de l'enseignement reçu dans une institution en particulier.

Or, ce n'est pas en exigeant, parfois sans raison valable, que les étudiants suivent des cours souvent mal enseignés, par des professeurs qui n'arrivent pas à s'exprimer correctement ou des assistants qui s'expriment guère mieux, qu'on parviendra à des programmes de qualité. Un souci aussi inexistant de la pédagogie, un désir de "couvrir la matière" d'abord et avant tout, la prolifération des tests à choix multiples, le recours exagéré à des chargés de cours qui, par la force des

choses, ne seront pas en mesure d'avoir des contacts suivis avec les étudiants, nous en disent long sur la nature du savoir et les standards qu'on exige pour juger d'un enseignement acceptable. Certaines conceptions populaires et simplistes de l'enseignement, qui le font équivaloir à la présentation, la transmission et l'ordonnancement d'un corpus de connaissances oublient la difficile question du degré d'adaptation des connaissances aux différents auditores.

Il vaut mieux considérer l'enseignement comme une sorte d'interaction dont la raison d'être même est la qualité de l'apprentissage de l'étudiant. Au centre de cette conception, se trouvent des enseignants compétents, en mesure de poser des jugements éclairés et de prendre des décisions au nom des étudiants, parce qu'ils ont une connaissance profonde des étudiants, des sujets qu'ils enseignent, de la nature de l'apprentissage et du monde qui les entoure. Ils sont des exemples vivants de la pensée critique qu'ils cherchent à inculquer à leurs étudiants, conjuguant un enseignement exigeant avec un penchant pour la recherche, l'investigation, la curiosité intellectuelle. Ce sont ces professeurs que les étudiants admirent encore de nombreuses années après avoir quitté l'université; ce sont aussi ceux qu'ils ne s'empressent pas d'oublier. Un tel dévouement, une telle compétence, ne sont malheureusement pas aussi fréquents qu'on pourrait le souhaiter.

d) La clarification des objectifs généraux du premier cycle

De toute évidence, il s'agit là d'une préoccupation reliée à la précédente. Il y a à peine quelques années, la Commission Dion sur l'avenir de l'Université Laval, diverses com-

missions américaines et la Commission Angers sur les universités au Québec ont étudié cette question; encore plus récemment le rapport de l'Association of American Colleges aux Etats-Unis (Integrity in the College Curriculum, Feb 1985), et le document déjà cité émanant de la Sous-commission du premier cycle de l'Université de Montréal (mai 1985) ont revu la philosophie du premier cycle. Or, le fil conducteur de l'argumentation présentée dans chacun de ces documents est si semblable qu'il lui confère un poids considérable.

La Commission Dion posait le problème en ces termes (p. 148):

"Quels sont les objectifs du cycle initial des études supérieures? Quelles devraient être les qualifications certifiées par un premier diplôme universitaire? Quelle part respective les programmes devraient-ils accorder à la spécialisation et à la formation générale? Le bachelier devrait-il être un spécialiste? Jusqu'à quel point l'Université a-t-elle à conformer ses programmes aux demandes du marché du travail ou aux modèles proposés par les corporations professionnelles et dans quelle mesure doit-elle exercer un rôle critique dans ce domaine?

Ce sont là autant de questions auxquelles une université se doit d'avoir les réponses les plus nettes. Sans quoi elle ne peut manquer de se comporter comme un pur "système ouvert" ballotée au gré des pressions et des influences qui s'exercent sur elle de toutes parts, sans conception claire des buts qu'elle poursuit et surtout incapable de maîtriser son action et de faire des choix motivés."

Elle répondait à ces diverses interrogations en disant que les objectifs du cycle initial des études supérieures doivent être: 1° de parfaire la culture générale de l'étudiant, c'est-à-dire la capacité de parler et d'écrire clairement et correctement dans sa langue, l'aptitude à raisonner correctement, l'ouverture de l'esprit par la connaissance

ce de l'histoire et d'une autre civilisation que la sienne, et la connaissance de la méthode propre aux principaux types d'activité rationnelle; 2° fournir des bases à la spécialisation, car la spécialisation est nécessaire; c'est l'hyperspecialisation qui est dangereuse. Or, il est nécessaire de fournir des bases à une spécialisation par l'assimilation des méthodes et des outils d'une discipline. Ce sont là des qualifications minimales jugées indispensables pour tout détenteur d'un baccalauréat.

Cette réforme du premier cycle, on cherche à la faire dans le sens d'une plus grande cohérence et d'un plus grand respect des principes historiques de l'éducation libérale, capables de redonner à la personne, la souplesse, la capacité d'adaptation dont elle aura constamment besoin. Flexner écrivait déjà en 1930:

"Philosophy, scholarship and history have tended to fade much too far into the background; technique, administration, "socialization" have come more and more to the fore."

Et Carl Rogers a exprimé l'idée suivante:

"We are in my view faced with an entirely new situation in education where the goal of education, if we are to survive, is the facilitation of change and learning. The only man who is educated is the man who has learned how to learn, the man who has learned to adapt and change, the man who has realized that no knowledge is secure."

Cette souplesse, cette capacité d'adaptation et de changement, cette sérénité, l'Association of American Colleges croit qu'on y parviendra en assignant au premier cycle universitaire un ensemble d'objectifs généraux que la Sous-commission du premier cycle de l'Université de Montréal endosse à quelques nuances près. Ce sont les expériences intellectuelles, esthétiques et philosophiques qui devraient faire partie de la vie de toute personne engagée dans un programme de baccalauréat. quel qu'il soit. À noter cependant qu'on ne peut construire la voie vers des programmes

cohérents simplement en empilant des exigences de sujets ou disciplines; c'est plutôt en mettant l'accent sur les méthodes et les processus, les modes d'accès à la compréhension et au jugement qui doivent caractériser toute forme d'étude, qu'on y arrivera.

- 1° L'ouverture d'esprit, le raisonnement logique abstrait, l'analyse critique. En somme, on cherche à répondre aux trois questions suivantes: Comment savons-nous? Pourquoi croyons-nous? Quelle est la valeur du savoir sur lequel nous pouvons nous appuyer? Nous sommes alors au cœur du processus intellectuel,

"...concerned with the phenomenon of humans thinking the processes whereby they establish a fact, put two or more of them together, come to conclusions as to their meaning, and perhaps even soar with some leap of imagination to a thought that has never been thought before" (Integrity, p. 15).

Bien raisonner, savoir reconnaître les circonstances dans lesquelles la raison et les faits ne suffisent pas, découvrir la légitimité de l'intuition, soumettre des données sans vie au processus inquisiteur de l'esprit, voilà des expériences intellectuelles qu'on devrait pouvoir trouver dans tout baccalauréat. Aucun sujet et discipline ne devrait être enseigné qui ne donne lieu à ce type d'expérience. Les étudiants possèdent des facultés qui leur permettraient de faire ces expériences. Elles ont cependant besoin d'être exploitées, formées, mises à contribution, car dans ce domaine, il serait irréaliste de compter sur la génération spontanée; c'est au contraire au moyen d'un enseignement sagement conçu, de l'expérience, de l'encouragement, de la correction, de l'usage constant qu'on pourra espérer y parvenir. La pensée peut être perceptive, profonde, imaginative, soignée, brillante, vive etc, mais elle peut aus-

si témoigner d'une paresse intellectuelle, d'un manque de rigueur, être réactive, ou inerte. Une personne qui n'apprend pas à faire preuve d'ouverture d'esprit et d'esprit critique, de vigilance, pourra être facilement trompée, embriagée, non seulement à l'université mais dans ses activités qui suivront son passage à l'université.

- 2° La maîtrise des langages primordiaux: écrire, lire, parler, écouter. La Sous-commission du premier cycle de l'Université de Montréal affirme que cela doit inclure non seulement la langue maternelle, mais l'apprentissage d'une langue seconde. Elle ajoute aussi que ces langages primordiaux s'étendent aux langages mathématique et informatique, de même qu'à celui de l'expression artistique. L'Association of American Colleges a choisi de traiter de ces aspects ailleurs. Le terme anglais est ici plus fort; on parle de literacy.

Les étudiants ne savent pas vraiment écrire, lire, parler, et écouter en général. Il n'y a pas lieu de les en blâmer, car la télévision, qui par ailleurs n'a pas que des aspects négatifs loin de là, n'aide pas à cet égard. La télévision est un médium pressé, d'images fugaces; on en vient à croire, que si l'on n'a pas réussi à explorer tous les aspects d'une question complexe en moins de vingt minutes, la question n'est pas intéressante ou l'analyste est incomptétent. Mais l'esquive n'est pas l'attitude à prendre à ce sujet. Il ne faut pas démissionner sous prétexte que si l'étudiant n'a pas appris à lire ou à écrire avant d'arriver à l'université, on ne peut compter faire le travail à ce moment-là. Il faut plutôt s'assurer qu'aucun diplômé d'un baccalauréat ne pourra se soustraire à des exigences

minimales à cet égard; est-il nécessaire de dire qu'aucun professeur ne devrait pouvoir y échapper non plus?

- 3° La compréhension des données numériques. Celles-ci sont omniprésentes dans la société contemporaine. On doit développer chez l'étudiant la capacité de les comprendre, d'en faire la critique, d'en distinguer les diverses interprétations possibles, d'en déceler les divers usages, en même temps que les nouveaux horizons de la connaissance qu'elles permettent d'ouvrir. Parmi les concepts qu'un étudiant devrait pouvoir maîtriser, on retrouve le degré de risque, la distribution des observations, l'incertitude, les ordres de grandeurs, le rythme du changement, les intervalles de confiance et d'acceptabilité, l'interprétation des graphiques faits à partir de ces données.

Il ne s'agit pas ici d'ajouter un autre cours dans les programmes, mais plutôt de reconnaître, tout au long des études, la nécessité d'aiguiser la capacité de l'étudiant à comprendre les données numériques, à distinguer les mauvaises utilisations qu'on en fait parfois, à les interpréter différemment et à se prémunir contre les manipulations de données dans le but de tromper.

- 4° Le développement de la conscience historique. Voyons d'abord dans quels termes, le rapport américain (Integrity, p. 18), pose la question:

"The more refined our historical understanding, the better prepared we are to recognize complexity, ambiguity, and uncertainty as intractable conditions of human society. The student with a sharply honed historical consciousness knows that everything is not what it seems to be, that what should be a simple solution to a simple problem will not work because unexpressed historical forces and traditions lie just beneath the surface waiting to be

awakened. Such a student does not believe everything read, becomes a cautious skeptic, learns to recognize that events occur sequentially, and that the sequence matters. A consciousness of history allows us to impose some intellectual order on the disorder of random facts. It invites the application of abstract logical thinking, critical analysis, and inquiry to the past, but it also requires imagination and intuition if the past is going to make sense. Facts do not speak for themselves; meanings must be drawn from them by minds soundly trained, nurtured to recognize their opportunities, experienced in making the connections and grasping the complexities that history piles around us. Historical consciousness helps to make the world comprehensible..."

Chaque être humain, chaque chose ayant une histoire, les occasions de façonner la conscience historique ne manqueront pas. Mais de nouveau, cette conscience historique ne viendra pas naturellement, pas plus qu'on pourra compter sur un enseignement sur commande du département d'histoire pour parvenir au but. L'Histoire transparaît tout au long des études, dans les langues, l'art, la musique, la littérature, les sciences sociales et les sciences de la nature, aussi bien que dans l'histoire. La meilleure façon, peut-être, de cultiver la conscience historique, est d'étudier en profondeur des situations historiques, qu'elles concernent l'émergence d'une école de peinture, le déclenchement d'une guerre, l'accueil réservé à un écrivain important, une découverte scientifique ou la formation de certaines politiques économiques.

- 5° Le contact avec la science. Le monde semble moins mystérieux à celui qui comprend la nature de la science. Le contact avec la science, et la maturation intellectuelle qui résulte de l'approfondissement d'une discipline, nécessitent une réflexion d'ordre philosophique sur la nature et les limites du savoir, ainsi qu'une connaissance historique des idées que véhicule une culture. En somme, quelle est la nature de la science? quelles sont ses méthodes?

quelle est sa fiabilité? quelles en sont les limites?

"...Scientific truths are as vulnerable to revision as any other truths, but the scientist's way of reaching truths consists of methods that lead from truth to truth, with yesterday's truth discarded as no longer valid where new knowledge and understandings lead.

A person who understands what science is recognizes that scientific concepts are created by acts of human intelligence and imagination; comprehends the distinction between observation and inference and between the occasional role of accidental discovery in scientific investigation and the deliberate strategy of forming and testing hypotheses; understands how theories are formed, tested, validated, and accorded provisional acceptance; and discriminates between conclusions that rest on unverified assertion and those that are developed from the application of scientific reasoning.

To be intellectually at ease with science is to understand, too, the limitations that are inherent in scientific inquiry, the kinds of questions that science neither asks nor answers..." (Integrity, p. 19)

Il y a lieu de façonner des outils d'analyse et des attitudes de l'esprit - l'observation, l'intuition, le scepticisme, un sens du paradoxe et de l'ambiguité, un sens de la proportion, même de la beauté et de la valeur - qui permettront au bachelier de mieux comprendre l'univers dans lequel il vit. L'interdisciplinarité, parce qu'elle met l'accent sur les interactions entre les diverses facettes de la connaissance, offre, à cet égard, des perspectives intéressantes: comment certains modes de pensée des sciences de la nature (la formation de concepts, le test des hypothèses, la distinction entre l'observation et l'inférence, la construction de modèles) influent sur d'autres disciplines comme l'histoire, l'économique, la sociologie ou la science politique; comment, en retour, les idées politiques ou l'environnement social influent sur la recherche scientifique etc.

6° Les valeurs: Depuis que le cours de philosophie morale du 19e siècle a éclaté pour donner naissance à une douzaine de disciplines ou sujets spécialisés, une formation ne peut plus s'appuyer sur l'unité du savoir. Mais non seulement celle-ci a-t-elle été évincée des programmes, la réflexion sur les valeurs l'a été également.(1) Pourtant, un citoyen doit toujours faire des choix, faire face aux conséquences de ses choix, se sentir à l'aise des choix qu'il a faits et savoir pourquoi il peut se sentir à l'aise de ses choix. Nous quittons l'univers du know-how pour entrer dans celui du know-what et du know-why. Le citoyen doit assumer la responsabilité de sa "citoyenneté", pouvoir se montrer critique à l'égard de sa société (sans nécessairement passer pour un pessimiste!), en même temps que le dépositaire de valeurs qui rendent possible une société civilisée et humaine. Tout cela nous convie à une éducation aux valeurs.

(1) Le Conseil Supérieur de l'Education a publié en 1978 une étude de d'André Naud et de Lucien Morin, intitulée l'Esquive, et qui portait sur les valeurs et l'école. Les auteurs proposaient les valeurs suivantes pour un projet éducatif: l'excellence; le sens moral; le sens des autres; la liberté; la discipline; le beau; la volonté de vérité. Le Conseil n'a pas endossé les propositions faites par les auteurs, car certains membres ont jugé qu'il n'y avait là que des valeurs traditionnelles(de droite) et aucune valeur de la "modernité" (de gauche)!

7° L'art

"Appreciation and experience of the fine and performing arts are as essential as any other qualities appropriate to a civilized human being and a democratic society..." (Integrity, p. 21)

L'art doit trouver sa place dans une formation de premier cycle permettant à l'étudiant d'accéder au domaine de la créativité, de l'imagination, du sentiment, lui permettant ainsi d'explorer et d'élargir la signification de l'être humain. Les langages de l'art, de la musique, de l'architecture, du théâtre ou de la danse ouvrent la voie à de nouveaux aspects de l'activité humaine, de la communication entre les êtres, de la vérité, de la représentation. Tout bachelier sortira enrichi du contact avec le langage artistique, que la Sous-commission du premier cycle de l'Université de Montréal, rappelons-le, classe parmi les langages primordiaux.

8° Les expériences internationales et multiculturelles: Dans un baccalauréat, on devrait aussi viser à élargir l'horizon de l'étudiant, c'est-à-dire l'ouvrir aux cultures autres que la sienne, aux réalités autres que celle qui l'entoure. Cela peut conduire à la connaissance des langues étrangères ou, à tout le moins, aux éléments de civilisation qu'elles véhiculent.

9° L'étude en profondeur, c'est-à-dire qui met l'accent sur la complexité du savoir. Ce "curriculum minimal" proposé jusqu'à maintenant ne consiste pas à exiger des cours ou la couverture d'un certain nombre de sujets. La préoccupation première des auteurs de ces projets de réforme, est plutôt ce qui arrive aux étudiants lorsqu'ils abor-

dent une discipline ou un sujet quelconques. L'attention est centrée, dans ces projets, sur les méthodes et les processus, sur les modes d'accès à l'intelligence et au jugement, qui façonnent l'apprentissage d'un étudiant du premier cycle universitaire. Cette préoccupation première doit être complétée par l'étude en profondeur d'une discipline ou sujet.

"Depth requires sequential learning, building on blocks of knowledge that lead to more sophisticated understanding and encourage leaps of the imagination and efforts at synthesis. Depth is achieved through a variety of experiences that broaden the student's knowledge of a discipline, strengthening analytical powers while leading to a deeper, fresher, more complex perspective. Depth requires the kind of focused inquiry that takes time; it releases students to the testing of their own skills; it should not be hurried. The year-long essay, the senior thesis, the artistic project, undertaken after a sound grasp of the fundamentals of the discipline or art has been established, provides an experience in which two great lessons are learned: the joy of mastery, the thrill of moving forward in a formal body of knowledge and gaining some effective control over it, integrating it, perhaps even making some small contribution to it; and the lesson that no matter how deeply and widely students dig, no matter how much they know, they cannot know enough, they cannot know everything. Depth is an enemy of arrogance." (Integrity, p. 24)

Comme l'accent dans ces projets de réforme est manifestement mis sur la façon d'apprendre, un programme aura de la profondeur, au sens qu'on l'entend ici, s'il offre une structure complexe du savoir. La compréhension de cette structure, une maîtrise minimale de cette structure est une manifestation de la profondeur. Ces structures complexes du savoir peuvent d'ailleurs différer beaucoup tout en offrant l'occasion d'une étude en profondeur.

"The complexity of a field or discipline may derive predominantly from the intricacy of its materials - the fact that it brings together and comprehends different systems of knowledge, as in biochemistry and astronomy. It may derive predominantly from the continuous relevance of a substantial and cumulative history, as in literature and law; or from the crucial interplay between continuous observation on the one hand and a developing, articulated, theoretical base on the other, as in economics and physics". (id. p. 28).

De toute façon, l'étude en profondeur exige plus d'une dimension. On ne pourra pas y parvenir seulement en exposant de plus en plus l'étudiant à un seul sujet; les études interdisciplinaires, par nature, tendent à offrir cette complexité de la connaissance. Citons une dernière fois le rapport de l'Association of American Colleges (p. 29).

"Study in depth should lead students to some understanding of the discipline's characteristic questions and arguments, as well as the questions it cannot answer and the arguments it does not make. It should give students experience with the tools of the disciplines, acquaint them with their history and philosophical presuppositions, and provide them with a strong sense of their limits and power as instruments for understanding human society..."

Every discipline, not just the sciences, should acquaint students with some of the "dead ends" of the field, notable experiments, theories and intellectual and artistic undertakings that failed..."

e) La pertinence pour l'avenir de ces objectifs fondamentaux

Si l'on adoptait ces objectifs généraux pour en faire l'assise minimale de tout baccalauréat, non seulement ferions-nous œuvre utile aujourd'hui, mais nous aurions là également des objectifs très pertinents pour l'avenir. La Commission Dion n'entretenait pas le moindre doute à ce sujet. La science évolue, en effet, d'une façon telle que

le savoir est fragmenté et les travaux d'analyse extrêmement "pointus" de sorte qu'ils n'offrent souvent d'intérêt que pour des groupes très restreints de spécialistes. Non seulement convient-il de faire le point de temps à autre, mais on éprouve le besoin de synthèse, d'unité, d'ordre, de visions d'ensemble qui exigent que nous nous éloignions parfois de l'arbre afin de mieux voir la forêt. De plus, c'est devenu un lieu commun que de dire que nous sommes bombardés d'informations de toutes sortes. Même les revues scientifiques ont proliféré à un point tel, qu'il n'est même plus possible à un spécialiste d'une discipline de les suivre toutes. Devant cette avalanche d'information, l'exercice du jugement critique est plus que désirable; il devient absolument nécessaire. Enfin, les idées scientifiques et les techniques présentent un caractère souvent non moins éphémère que les idées dans d'autres domaines. Mais alors c'est la solidité de la base qui compte avant tout. C'est par la formation fondamentale qu'on donnera au diplômé du baccalauréat, la capacité d'adaptation, la possibilité de distinguer le durable de l'éphémère.

En plus de l'évolution de la science, l'évolution des besoins de la société paraît aussi aller dans le sens de la réforme proposée. Nous savons ce qu'a donné le mythe de la préparation immédiate à la vie professionnelle. Mais le mythe a la vie dure. On nous en fournit chaque jour des preuves nouvelles. Nous savons aussi à quel genre d'insatisfactions ce mythe nous a conduits. Il laisse dans l'ombre des pans entiers de la connaissance qui entrent pourtant dans le domaine de l'université. Et puis, chaque employeur des diplômés sort, à la première occasion, son sottisier personnel, sa conception du "ce-que-chaque-bachelier-devrait-savoir,- mais-ne-sait-pas", ses sarcasmes quant au retard de l'université sur "la pratique", ses

interrogations quant à l'attitude, la motivation des diplômés, etc. Peut-être devrait-on se demander si l'université, comme institution, ne va pas faire du mauvais travail lorsqu'elle se met à la remorque de la vie professionnelle. De toute façon, si on désire ne pas trop distancer la formation à l'université des exigences de la vie professionnelle, on ferait bien de se rappeler que la pratique professionnelle, tout comme la vie en général, est interdisciplinaire par nature, et qu'il serait certes préférable d'inculquer au diplômé l'ouverture d'esprit qui lui permettra de naviguer dans ces eaux.

D) Les obstacles à la réforme proposée

Les obstacles dont il sera fait état ne sont pas insurmontables. Il s'agit seulement de garder à l'esprit que ces projets de réforme, qui veulent mettre l'accent sur le fondamental, remettent en effet, fondamentalement en cause l'arrangement actuel. Conséquemment, sans être infranchissable, la distance qui nous sépare de l'idéal est longue. Certains de ces obstacles sont extérieurs à l'université; d'autres, se situent au contraire en son sein.

a) Les obstacles extérieurs

Parmi ceux-là, le principal sans doute se situe dans le "marché du travail". Les pressions exercées par le marché du travail ont compté pour beaucoup dans la poursuite de la spécialisation, comme objectif du 1er cycle universitaire, du moins dans certains domaines de la connaissance. Malgré quelques voix discordantes, surtout chez des dirigeants d'entreprises, qui demandent une meilleure

formation générale, la tendance dominante reste indiscutablement en faveur de la spécialisation.

Les pratiques d'embauche ont, en effet, transmis des indications claires aux étudiants: les changements rapides de la technologie et l'accélération de la concurrence ont créé une demande pour les spécialistes de la technique et de la gestion. L'entreprise les a pourchassés avec beaucoup d'empressement, repoussant par la même occasion le liberal arts major comme n'ayant aucune valeur pratique. On peut bien admettre que de telles pratiques d'embauche traduisent une politique à courte vue, un manque de planification à long terme. Le fait demeure que, même dans les entreprises qui reconnaissent la valeur de la formation générale, même dans les entreprises dont les dirigeants en vantent les vertus, les agents de personnel, qui assurent dans le quotidien, le recrutement des ressources humaines, continuent de rechercher des spécialistes, d'une part parce qu'ils veulent parer au plus pressé, d'autre part, parce qu'ils se sentent plus à l'aise pour évaluer la compétence de spécialistes, dont le know-how a été sanctionné par une université et peut-être même une corporation professionnelle, que celle d'une personne dont on dit qu'elle a une "tête bien faite" plutôt que bien pleine. La réaction du marché du travail sera d'autant plus importante face au renforcement de la formation fondamentale que nous ne sommes pas ici en présence d'un simple problème de qualité du baccalauréat, mais aussi d'une question de perception quant à la valeur du diplômé pour l'employeur.

Un second type d'obstacle extérieur à l'université a trait au mode de financement de l'enseignement supérieur. Une for-

mule de financement qui alloue les ressources en fonction de l'importance des clientèles par exemple, tendra à avoir un effet de nivellation sur les institutions universitaires, parce que les stimulants ou indicateurs qu'elle leur transmet militent en faveur de comportements semblables de leur part, peu importe le type d'institution. Si la formule de financement se concentre, en plus, sur des mesures de ressources ou d'activités facilement quantifiables (nombre d'étudiants inscrits, nombre de professeurs, nombre de mètres carrés d'espace, etc), elle va aussi dans le sens d'améliorations quantitatives plutôt que qualitatives. Les universités peuvent ne pas être insensibles à ces indicateurs. Par exemple, si l'on cherche à mesurer le rendement de l'étudiant au cours de ses études universitaires, une institution pourrait limiter l'accès aux programmes qu'elle dispense sur la base des capacités que l'étudiant montre à l'entrée, se contentant de rechercher les meilleurs; si l'on cherche plutôt à mesurer la valeur ajoutée, par l'enseignement universitaire reçu, on pourrait obtenir l'effet contraire du précédent. Il sera toujours dangereux d'utiliser un indicateur unique de la performance institutionnelle. En fait, les institutions qui se donnent une mission distincte, bien définie réussissent souvent mieux que les autres et il y aurait certainement lieu d'éviter les évaluations ou les règlements qui pourraient contribuer à homogénéiser les différences importantes entre les institutions et réduire ainsi l'efficacité d'ensemble du "réseau".

b) Les obstacles intérieurs

Les professeurs ont souvent un tempérament individualiste, que des institutions comme la permanence ou la liberté

académique, plus ou moins largement conçue, contribuent à affirmer. Ils ne forment pas une profession en ce sens qu'ils ne délivrent pas de permis de pratique pas plus qu'ils ne sanctionnent la conduite des membres. Les actions de groupe ne se greffent pas facilement sur des tempéraments de ce genre et la réforme proposée exige pourtant, comme on le verra plus bas, de telles actions de groupe. Cela ne signifie pas qu'ils sont incapables d'agir de concert; la "communauté universitaire" renvoie parfois d'abord et avant tout à une unité syndicale, mais bien que l'image n'en soit pas toujours très claire, elle évoque la possibilité de regroupements, d'actions conjointes ne serait-ce que pour faire face aux pressions externes.

Or, le prestige de la recherche a influé sur cette communauté de plusieurs façons. On l'a souvent dit: la recherche n'est pas incompatible avec la qualité de l'enseignement de premier cycle. C'est lorsque la recherche devient la préoccupation dominante de l'université que le second risque de souffrir. Si la recherche prend une place si grande qu'elle conditionne les politiques de recrutement, de promotion et de perfectionnement, celui ou celle qui met plutôt l'accent sur un enseignement de qualité au premier cycle risque fort de se sentir dévalorisé si l'on n'arrive pas à lui donner crédit de ses efforts. Il faut trouver le moyen de célébrer un enseignement de qualité, et d'attirer l'attention sur les pratiques pédagogiques qui ont du succès. Le langage ne trompe pas sur ce point: les professeurs parlent volontiers de teaching loads et de research opportunities, jamais de l'inverse; ou encore dans les termes de J. Barzun: "La récompense suprême dans l'enseignement supérieur: être dispensé de l'enseignement":

De plus, la "communauté universitaire" avait pris l'habitude de rendre hommage, même si ce n'était pas toujours avec beaucoup de conviction, à la notion d'une culture partagée par le grand nombre et qu'il y avait lieu de transmettre à la génération suivante. Cela ne constitue plus un idéal. Un nouveau sens de la communauté s'est développé; il se base sur la discipline plutôt que sur l'institution universitaire elle-même. Un physicien ou un historien trouvera ses collègues parmi d'autres physiciens ou historiens, spécialistes de son domaine et ce même s'ils se trouvent au bout du monde. Au sein de sa propre université, voire de son propre département, il n'existe peut-être personne qui sache vraiment ce qu'il fait. Les professeurs, connaissant les façons de penser, de raisonner et le caractère de leurs étudiants, ont été remplacés par des professionnels, détenteurs de PhD. d'universités au moins aussi prestigieuses que la leur, mais dont l'allégeance à l'égard de leur propre discipline sera souvent plus forte que leur engagement dans l'enseignement ou dans la vie de l'institution qui les emploie.

On doit pouvoir trouver un nouvel équilibre en allant dans deux voies complémentaires; faire en sorte que des Ph.D. préparés à la recherche mais qui, pour la plupart, deviendront aussi des enseignants, fassent également l'apprentissage de ce métier au cours de leurs études; développer la réflexion sur les modes et les difficultés d'apprentissage au premier cycle. Il ne s'agit pas ici de la recherche faite dans les départements de psychologie, dont les résultats franchissent rarement les frontières de cette discipline, mais plutôt de la recherche faite par des physiciens sur le mode d'apprentissage de la physique, par exemple. Comment se fait-il que les étudiants réussissent

ou ne réussissent pas à apprendre tel ou tel sujet? Quelles difficultés éprouvent-ils en relation avec les divers modes du raisonnement logique et abstrait? Quels préjugés, ou conceptions erronées, compliquent leur processus d'apprentissage des concepts ou principes d'une discipline donnée? Quelles méthodes d'enseignement semblent donner les meilleurs résultats lorsqu'il s'agit d'amener l'étudiant à lever les obstacles qui freinent sa compréhension? Quels types de travaux, de retro-action, semblent le mieux développer certaines habiletés chez l'étudiant? Comment faire le meilleur usage possible des nouvelles technologies de l'enseignement? En règle générale, on ne peut pas s'attendre à ce que de telles recherches puissent être convenablement menées dans les départements de psychologie ou d'éducation, précisément parce qu'elles exigent chez ceux qui la font une connaissance approfondie du sujet enseigné.

Enfin, la réforme proposée exige une transformation profonde des modes actuels de gestion des programmes de premier cycle. On n'atteindra pas les objectifs généraux du premier cycle tels que proposés ici simplement en empilant des cours. Le rapport américain s'élève aussi contre la "formation- cafétéria" en vertu de laquelle l'étudiant devra choisir trente-six cours parmi le millier qui lui sont offerts, de sorte qu'on a aujourd'hui une confiance beaucoup plus grande en ce qui a trait à la durée d'un baccalauréat, qu'au contenu du programme, ses objectifs ou les fins que l'on poursuit. La question qui se pose consiste à se demander comment on peut en arriver à établir des attentes com-

munes, des normes auxquelles on doit satisfaire dans un programme. Il faudra en arriver à redonner à l'ensemble du corps professoral concerné la responsabilité des programmes de premier cycle. Les objectifs généraux proposés demandent une grande coordination des activités, un partage des tâches entre les divers intervenants, un accueil mieux conçu des étudiants, une interaction constante entre des professeurs d'horizons divers de façon à s'assurer que les objectifs sont effectivement atteints. Confier la gestion des programmes à des départements dont la vision sera forcément disciplinaire n'est pas une solution satisfaisante à cet égard. Compter sur le rôle d'un directeur de programme pour assurer la vision d'ensemble, alors que les diverses ressources mises à contribution dans le programme lui viennent de départements auxquels elles doivent rendre des comptes, n'est pas non plus une solution convenable. Même les comités de programme ne résoudront que partiellement le problème, comme l'a bien montré l'examen de leur fonctionnement entrepris récemment à l'Université Laval. La responsabilité des objectifs généraux du baccalauréat est une responsabilité de l'université tout entière, ce qui n'empêche pas que la spécialisation (étude en profondeur) puisse être laissée aux départements (ou modules), à la condition qu'elle s'inscrive dans une conception commune des objectifs d'ensemble.

Bernard Bonin