

# L'harmonisation de la formation générale et de la formation spécifique

Jean-Claude Simard  
Professeur de philosophie  
Cégep de Rimouski



Le texte qui suit est essentiellement centré sur une expérimentation en cours. Poursuivie au collège de Rimouski depuis maintenant cinq ans, elle est issue d'une initiative du programme local de Sciences de la nature. Dans le cadre de cette expérimentation, on a refondu ce programme selon trois fils conducteurs. Le premier est d'ordre méthodologique : les cours spécifiques ont été revus en fonction de l'approche par résolution de problèmes. Le second est plutôt d'ordre technologique et il a consisté à introduire méthodiquement l'informatique dans les cours. Enfin, d'ordre culturel, le troisième vise à intégrer l'ensemble des apprentissages du programme grâce au concept de culture scientifique. C'est de ce troisième volet, auquel participe le département de philosophie depuis le début, dont je voudrais brièvement rendre compte ici.

## L'approche programme

Depuis la réforme des cégeps en 1993, l'attitude générale du département de philosophie du collège de Rimouski a consisté à donner la chance au coureur et à tirer le maximum des opportunités offertes par la refonte des devis de cours. Une telle attitude s'est manifestée très tôt dans l'adaptation du cours d'éthique aux diverses familles de programmes. Jusqu'à présent, le résultat nous satisfait amplement. Ainsi, l'initiative stimulante du programme de Sciences de la nature paraissait une invitation à poursuivre dans la même voie. Par ailleurs, le travail interdépartemental amène tout naturellement à penser « programme ». Il fut donc très tôt décidé d'examiner la possibilité d'expérimenter non seulement sur le troisième cours de philosophie, mais sur l'ensemble de la séquence. C'est pourquoi une recherche menée avec un collègue du département de français<sup>1</sup> a éventuellement cherché à dégager les principes fondant l'approche programme. Nous en avons identifié trois. D'abord le principe de la vision globale : toutes les disciplines d'un programme sont appelées à contribuer à l'atteinte des objectifs de formation. Pour actualiser ce projet commun, il faut dorénavant adopter

une vision concertée des enseignements, sens même de l'approche programme. Ce premier principe souligne la nécessité d'une collaboration étroite entre les disciplines et une grille de partage des responsabilités d'enseignement qui, idéalement, les inclut toutes.

Le second principe suppose le transfert continu entre les disciplines : l'efficacité dans le cadre de l'épreuve synthèse et de l'activité d'intégration sera tributaire de la réussite des échanges poursuivis durant tout le parcours scolaire de l'élève<sup>2</sup>. Il faut donc harmoniser les diverses composantes de la formation et faire dialoguer les disciplines, surtout celles de la formation générale et de la formation spécifique. La notion de culture scientifique s'inscrit, entre autres, dans une telle optique.

Le troisième et dernier principe touche le renforcement mutuel. Une intégration plus étroite des deux composantes de la formation est de nature à aider les activités d'enseignement autant en formation générale qu'en formation spécifique. En favorisant entre les professeurs un dialogue continu, on peut vaincre les insularités départementales et combattre les méconnaissances mutuelles qu'entraîne souvent l'isolement disciplinaire ; idéalement, on peut aussi éviter les répétitions inutiles des objets d'apprentissage autant que les chevauchements ou les incohérences.

## Une base institutionnelle : la formation fondamentale

Comment faire communiquer efficacement formations générale et spécifique ? Là non plus, il ne s'agissait pas de réinventer la roue et, bien qu'on la discute beaucoup moins depuis quelque temps, nous avons fait appel à la notion de formation fondamentale, qui nous paraît encore définir adéquatement le niveau d'enseignement propre à l'ordre collégial. Les trois degrés d'apprentissage qu'elle spécifie (savoirs, savoir-faire, savoir-être) s'organisent selon les axes disciplinaire et transdisciplinaire. Le premier constitue la dimension verticale des apprentissages. Relatif à la profession ou à la discipline, il inclut les assises, les concepts et les méthodes qui leur sont propres. L'axe transdisciplinaire représente plutôt la dimension transversale des apprentissages. Relatif au développement de la personne, il inclut les buts de formation, les attitudes personnelles, les habiletés intellectuelles ainsi que les

1. Jean-Marc Bélanger et Jean-Claude Simard, *L'harmonisation des formations générale et spécifique et leur contribution à la formation fondamentale*, Cégep de Rimouski, service de Développement pédagogique, 1998.

2. La recherche citée précédemment visait également à développer un modèle général de transférabilité qui n'est pas présenté ici.

techniques d'étude et d'apprentissage communes à toutes les disciplines et susceptibles d'être poursuivies tant à travers la formation générale qu'à travers la formation spécifique. Ainsi comprises, l'approche programme et la formation fondamentale impliquent forcément la complémentarité des formations générale et spécifique, placées de ce fait sur un pied d'égalité. La question devient alors de savoir comment les lier aux deux grands axes de formation. Ici, il importe à notre avis de modifier la conception traditionnelle. Contrairement aux idées reçues, la formation générale, orientée avant tout vers l'axe transdisciplinaire, comporte également une dimension disciplinaire évidente. Quant à la formation spécifique, axée sur la dimension verticale, elle comporte malgré tout une dimension transdisciplinaire. C'est ce chiasme qui assure la communication à la fois horizontale et verticale des deux types de formation. Cette vision neuve ouvre une porte privilégiée à un véritable équilibre, condition d'une harmonisation réelle des enseignements et d'une authentique intégration des apprentissages.

### *Une interprétation du fonds culturel commun*

Le modèle organisationnel de l'approche programme donne une forme, mais il est lui-même sans contenu. Pour l'incarner, nous avons fait appel à la formation fondamentale, laquelle recoupe bien sûr le fonds culturel commun propre à toute la formation générale. Comment assurer maintenant le lien intrinsèque au programme ? Pour ce faire, nous avons privilégié une interprétation simple du fonds culturel commun : il s'agit de la notion de culture scientifique. Très grossièrement, on peut dire que le volet « culture » renvoie à la formation générale et au legs de la civilisation occidentale, dont la science et la technique sont partie intégrante. La philosophie constitue en effet un aspect essentiel de la culture, comme l'ont créée les Grecs. Quant à la science et à la technique elles-mêmes, elles sont évidemment liées à la formation spécifique de l'élève. Cette double jonction permet d'intégrer les deux types de formation, ancrant de ce fait dans le programme la formation philosophique tablant sur le fonds culturel commun. Or, il se trouve qu'en septembre 1999 entre en vigueur le nouveau programme ministériel de Sciences de la nature. Trois de ses douze buts généraux se lisent ainsi : l'élève devra être en mesure d'« établir des liens entre la science, la technologie et la société », de « définir son système de valeurs » et de « situer le contexte d'émergence et d'élaboration des concepts scientifiques ». Il nous semble facile d'arrimer ces buts à l'optique de la culture scientifique, que le nouveau programme vient ainsi confirmer et préciser.

### *Quelques exemples d'application*

Comment tout cela se concrétise-t-il ? Voici une brève liste des applications réalisées à ce jour, soit dans l'un ou l'autre des cours spécifiques, soit dans les deux premiers cours obligatoires de philosophie.

1. Sur une base volontaire, les professeurs des disciplines du programme élaborent des recueils de textes sur la culture scientifique pour les cours spécifiques. Pour faciliter la normalisation interdisciplinaire de l'évaluation, on a demandé aux professeurs de philosophie de créer un modèle très simple de fiche de lecture comprenant les données bibliographiques du texte à lire, un résumé analytique ainsi qu'un bref commentaire.
  2. En second lieu a été dressée la liste des travaux méthodologiques du programme, qu'il s'agisse des disciplines de formation générale ou de celles de la formation spécifique, dans le but d'en harmoniser à long terme les exigences.
  3. Nous avons également modulé<sup>3</sup> les deux premiers cours de philosophie, identifiant des problématiques spécifiques à la clientèle afin d'établir des passerelles avec les divers cours du programme. En voici deux exemples parmi de nombreux autres. Pour le premier cours, la naissance conjointe des sciences et de la philosophie chez les Grecs. Pour le second cours, les aspects historique et philosophique de la théorie de l'évolution déjà vue en biologie. Une telle modulation implique évidemment que l'on travaille avec *des groupes entièrement homogènes* pour les ensembles I et II.
  4. Nous avons créé un cours nouveau – un complémentaire suggéré – structuré selon trois volets : la réflexion sur les sciences (le volet épistémologique), les rapports science-technologie-société (le volet sociologique) ainsi que le développement des sciences et des techniques (le volet historique).<sup>4</sup>
  5. Un groupe de travail du département de philosophie a élaboré des tableaux synthétiques sur la culture scientifique appelés à servir de cadre global. Ils sont inclus dans le cahier de programme des élèves.
  6. Diverses séances de perfectionnement ont été organisées au cours des dernières années, soit à partir de ressources externes – par exemple une activité PERFORMA sur l'épistémologie avec un professeur de philosophie de l'UQÀM –, soit avec nos ressources internes. Elles ont par exemple inclus une capsule d'épistémologie donnée par le département de philosophie aux enseignants et aux enseignantes de la formation spécifique, comme elles permettent à ces derniers d'éclairer leurs collègues du département de philosophie par la transmission d'information, par l'échange de documentation, etc.
- 
3. Il ne s'agit pas d'une modification du devis provincial, qui est intégralement respecté.
  4. Cette fois encore, le nouveau programme vient confirmer ces orientations adoptées depuis maintenant quatre ans puisque deux des buts généraux cités précédemment vont directement dans ce sens : « établir des liens entre la science, la technologie et la société » (volet sociologique) et « situer le contexte d'émergence et d'élaboration des concepts scientifiques » (volet historique).

Comme le travail sur la culture scientifique constitue, selon l'expression américaine consacrée, un *work in progress*, cette liste n'est évidemment pas close et elle est appelée à se modifier ou à se compléter dans l'avenir. Mais, déjà, elle donne des balises utiles pour l'ensemble des apprentissages.

## Évaluation informelle

Tout ce travail sur la culture scientifique se fait sans dégagement, notre souci premier étant d'améliorer la qualité de la formation offerte aux élèves tout en y trouvant du plaisir. Nous limitons donc au strict minimum les exigences d'ordre « administratif ». Nous n'avons en conséquence pas encore mené d'évaluation formelle de ce troisième fil conducteur du programme. Cependant, nous pensons que les problématiques adaptées permettent une complémentarité plus efficace des cours et que la perspective méthodologique commune favorise, par ailleurs, l'harmonisation et la compréhension. Bon an mal an, le taux de réussite en philosophie varie entre 95 et 98 %. La chose n'est évidemment pas due à la seule dimension « culture scientifique », car les élèves de sciences sont déjà de fort calibre et en général plutôt motivés. Mais cela aide certainement beaucoup. Ne prétendant nullement à l'originalité, notre hypothèse à ce niveau rejoint diverses recherches portant sur le fait que les problèmes de motivation des élèves proviennent habituellement d'une absence de signification<sup>5</sup>. Si l'on arrive à intégrer la formation générale au programme, non seulement acquiert-elle un sens, mais elle peut même donner un horizon, voire un cadre aux apprentissages réalisés en formation spécifique. C'est à notre avis l'une des retombées les plus prometteuses de notre expérimentation.

## Une vision différente de la philosophie

La conception de la philosophie qui émerge de cette expérimentation est évidemment plus humble que la conception habituelle. Elle n'a plus une prétention à la maîtrise exclusive de l'ensemble des savoirs, elle n'entend plus trôner au sommet ou à la base de l'arbre de la connaissance (Descartes), dans son orgueil hégémonique<sup>6</sup>. Car les grands modèles classiques ont vécu, et les concepts universels qu'ils prétendaient mettre en œuvre – matière, substance, forme, causalité, déterminisme, etc. – sont devenus à toutes fins utiles inopérants. Au XIX<sup>e</sup> siècle, Auguste Comte, l'un des fondateurs de l'épistémologie moderne, voulait définir dorénavant le philosophe comme le spécialiste des généralités. Inversant la formule, je lui suggérerais

plutôt de se voir comme le généraliste des spécialités. Chacun à sa façon, les philosophes Quine et Popper ont proposé à notre époque une naturalisation de l'épistémologie, voulant par là signifier la nécessité de l'asseoir dorénavant sur de nouvelles bases liées au comportement des êtres vivants ou à l'évolution des connaissances, entre autres dans les domaines conjugués de la psychologie, de la biologie et de la paléontologie. À mon sens, si l'on veut prendre au sérieux un tel programme, il convient d'abandonner désormais les prétentions antérieures des philosophes pour accompagner plutôt le mouvement interne des diverses sciences, lesquelles tendent aujourd'hui à développer leur propre autoréflexion dans les trois champs traditionnels de la philosophie : l'univers, la société et l'homme.

## Conclusion

Dans une célèbre boutade qui a fait couler beaucoup d'encre (et de bile), Heidegger affirma un jour que « la science ne pense pas ». Sans doute voulait-il lutter ainsi contre l'attitude scientiste qui pratique allègrement l'empirisme naïf, croit au progrès linéaire et indéfini de la connaissance tout en excluant *a priori* toute approche sérieuse de la réalité qui ne ferait pas appel à la méthode scientifique. Cependant, nier à la science toute valeur de vérité, comme le fait systématiquement Heidegger, est aussi nocif et stérile que la pratique du scientisme elle-même. En effet, contrairement à ce qu'il prétend, le rôle du philosophe aujourd'hui n'est pas de penser la science, encore moins de penser pour elle, mais de penser à partir d'elle. Dans cette optique, sa fonction consiste à mettre en dialogue les diverses disciplines, à les cercler de signification, à faire circuler entre elles le sens. Incluant bien sûr les disciplines scientifiques et techniques. En somme, le philosophe doit à notre avis établir un nomadisme de la signification et devenir un opérateur de transdisciplinarité. Pour cela, il doit d'abord posséder une connaissance minimale de l'histoire des sciences, ensuite être familier avec leurs méthodes et avec leurs résultats majeurs, pour enfin être en mesure d'évaluer raisonnablement leur place et leur rôle dans la société actuelle ou celle de demain. C'est là contribuer à situer les sciences et leur pendant technique dans un contexte plus global, celui d'une civilisation mondiale en gestation. Il n'y a peut-être pas de sens plus noble pour l'expression « culture scientifique » que cette articulation étroite avec le devenir éventuel de l'Occident, dont les origines ont précisément marqué la naissance conjointe de la science et de la philosophie. C'est certainement en tout cas une des façons privilégiées d'harmoniser l'exigence d'expertise donnée par la formation spécifique et le besoin de sens auquel répond pour sa part la formation générale. Ainsi, non seulement favorise-t-on la réussite des élèves, mais on se donne en outre un gage solide : celui de former pour l'avenir des citoyens qui, tout en faisant preuve de compétence dans leur champ de spécialisation, sauront – on peut en tout cas l'espérer vivement – se montrer mieux éclairés. ■

jean-claude.simard@prologue.qc.ca

5. Voir par exemple à ce propos le travail de Denise Barbeau, Angelo Montini et Claude Roy, *Sur les chemins de la connaissance – La motivation scolaire* (Montréal : AQPC, 1997), chapitre 5 : « Les tâches à accomplir dans mes cours sont-elles utiles et significatives, m'offrent-elles des défis ? », p. 121-132.

6. Usant d'un terme inusité mais éloquent, Husserl évoquait à ce propos la traditionnelle « fonction archontique » de la philosophie.