

Compétences et culture générale

Réflexion sur l'approche par compétences dans les programmes d'études préuniversitaires et en formation générale



Raymond Robert Tremblay¹

Directeur des études
Cégep Marie-Victorin

On entend souvent dire que si l'approche par compétences est une approche adéquate en formation technique, elle ne serait pas en formation générale ou dans les programmes préuniversitaires. Pourtant, tout comme au secteur technique, c'est la *compétence* – définie dans les devis ministériels, d'une part, comme objectif et sous-objectifs d'apprentissage et, d'autre part, comme un standard et des critères de performance – qui constitue le principe organisateur de la formation préuniversitaire et des cours de la formation générale. Et à l'instar des programmes de la formation technique, une compétence y est conçue comme l'intégration d'un ensemble de connaissances, d'habiletés intellectuelles et d'attitudes en vue de résoudre un problème ou de réagir adéquatement à une situation.

Plusieurs auteurs ont défendu l'idée que les cours de l'enseignement « général² » relevait essentiellement d'une formation humaniste étrangère dans ses formes et ses contenus à l'approche par compétences, conçue comme réductrice, car centrée sur les apprentissages pratiques (les « savoir-faire »). Bien que de nombreuses réalisations dans les cours de la formation générale et des

1. Les opinions exprimées dans ce texte n'engagent que l'auteur.
2. Rappelons que le cégep est un collège d'enseignement général et professionnel. Au départ, la formation générale et les programmes préuniversitaires étaient identifiés comme le « secteur général ». Tout comme la notion de secteur professionnel est disparue en faveur de la formation technique, la notion de « secteur général » est plus ou moins désuète. Pourtant, le concept d'une différence du secteur général est resté.

programmes préuniversitaires fassent la démonstration de la compatibilité de l'approche par compétences avec une formation humaniste, il y a encore bien des professeurs et des professeurs, dans les cégeps et les universités, qui l'associent à un « instrumentalisme », à un « déclin » de la culture générale, voire à une subordination de l'éducation aux intérêts d'une conception néolibérale de l'éducation. Si tel était le cas, il y aurait lieu de s'alarmer.

L'objectif de ce texte n'est pas de reprendre toute cette discussion, ni de prétendre que ces positions sont sans objet. Il s'applique plus modestement à montrer que les principes pédagogiques de l'approche par compétences sont susceptibles de rendre la formation humaniste accessible à un plus grand nombre, une voie, par ailleurs, qu'un grand nombre de professeurs et de professeurs ont empruntée avec succès. Bref, l'approche par compétences, conçue avec les nuances et les adaptations nécessaires, peut être mise au service d'une formation intégrale de la personne et du citoyen, et elle réussit à assurer la transmission d'une culture générale authentique. C'est à partir de ce présupposé qu'il faut lire ce qui suit.

La nature d'une compétence

Une compétence n'est pas seulement un savoir-faire pratique, une simple procédure d'action, qui la rendrait inappropriée au « secteur général », car on s'y occuperait d'abord de connaissances, de fonds culturel, bref de la « pensée cultivée » au sens plus ou moins classique de l'expression. Remarquons qu'une compétence n'est pas non plus un simple savoir-faire pratique dans le contexte des programmes techniques ; les compétences techniques impliquent aussi l'intégration de connaissances, de valeurs, d'attitudes, et elles ne se caractérisent pas par l'enchaînement mécanique de gestes irréfléchis. Le *concept* de compétence, loin de se limiter aux savoir-faire qu'il inclut, se réfère plutôt, à sa limite, au savoir expert, comme dans les expressions « un médecin, un ingénieur, un scénographe, *compétents* ».

Le concept de compétence est relativement bien défini ; la définition proposée par Philippe Perrenoud est particulièrement intéressante dans le contexte de notre problématique.

Une compétence est la faculté de mobiliser un ensemble de ressources cognitives (savoirs, capacités, informations, etc.) pour faire face avec pertinence et efficacité à une famille de situations (2000, p. 19).

Nul doute qu'un objectif comme « Expliquer les représentations du monde contenues dans des textes littéraires de genres variés et de différentes époques » (cours de langue et littérature, 601-102) décrit une compétence de ce genre. Pour continuer dans l'analyse de cette compétence, on admettra que les éléments suivants sont essentiels, sans que la compétence ne s'y réduise, car le tout est plus que la somme des parties.

1. Reconnaître le traitement d'un thème dans un texte.
2. Situer le texte dans son contexte culturel et sociohistorique.
3. Dégager les rapports entre le réel, le langage et l'imaginaire.
4. Élaborer un plan de dissertation.
5. Rédiger et réviser une dissertation explicative.

Il va de soi que la maîtrise de cette compétence et de ses éléments est une tâche complexe en aucun cas réductible à de simples procédures. Loin d'exclure les contenus, la « matière » et le développement de cette compétence sont impossibles si l'élève n'est pas mis en contact avec une grande quantité de connaissances déclaratives : textes classiques, savoirs historiques, analyses d'auteurs et de genres. De la même manière, il doit aussi être amené à utiliser divers procédés de lecture analytique et de rédaction structurée.

La compétence, un schème opératoire

Si nous poussons la réflexion un peu plus loin, nous découvrons que cette compétence possède un *caractère transversal*, c'est-à-dire que si elle fait l'objet d'un travail explicite de transposition, elle est transférable à d'autres domaines du savoir, en philosophie ou en sciences humaines, par exemple. C'est la raison pourquoi Perrenoud est justifié de faire un rapprochement entre compétence et *schème opératoire*.

Comme capacité de traitement d'une classe de problèmes, autrement dit d'un ensemble de situations de même structure appelant des décisions et des actions de même type, la compétence évoque le schème piagétien, structure invariante de l'action qui permet, au prix d'accommodations mineures, de faire face à une variété de situations semblables. La différence est que le schème est une totalité constituée qui sous-tend un seul geste ou une seule opération mentale, alors que la compétence est investie dans une entreprise plus complexe, mobilisant de multiples ressources cognitives d'ordres différents : schèmes de perception, de pensée, d'action, intuitions, suppositions, opinions, valeurs, représentations construites du réel, savoirs, le tout se combinant dans une stratégie de résolution de problèmes au prix d'un raisonnement, d'inférences, d'anticipations, d'une estimation des probabilités respectives de divers événements, d'un diagnostic à partir d'un ensemble d'indices, etc. (1995, p. 21)

L'approche par compétences repose sur un postulat constructiviste qui veut précisément surmonter la compartimentation du savoir de l'approche behavioriste classique, la décomposition des objectifs et des sous-objectifs en autant d'unités discrètes et dépourvues de sens en elles-mêmes : d'où l'intérêt de cette approche pour les tâches complexes et significatives, pour l'évaluation des processus autant que des résultats, pour l'intériorisation des concepts autant que pour l'extériorisation des procédures face à des problèmes qui doivent être perçus comme significatifs par ceux et celles qui cherchent à les solutionner.

La pertinence des apprentissages

Dans le contexte de la culture scolaire au sens strict, il arrive que des savoirs et même des savoir-faire n'aient aucune pertinence hors de l'école : ni au travail, ni dans la vie privée, ni dans la vie sociale ou culturelle du citoyen. Ce manque de pertinence est à l'origine d'une *pénurie de sens*, à laquelle les élèves réagissent en adoptant les comportements de résistance passive propres à la culture scolaire : tricheries et apprentissages superficiels en sont le triste lot. On retrouve ici la notion de *tête bien faite* de Montaigne en opposition avec la *tête bien pleine*. Évidemment, la formule est excessive, une tête ne peut être *bien faite* sans être *pleine* ! Pourtant son sens est frappant : une tête *bien pleine* peut parfaitement être *mal faite* !

Loin de se limiter aux apprentissages requis pour le marché du travail, c'est à une véritable ouverture aux domaines de la vie qu'il importe de relier la culture générale. « Il importerait de s'organiser de façon plus méthodique pour mieux connecter les programmes de l'école obligatoire à l'évolution des pratiques sociales et des compétences requises dans la vie. » (Perrenoud, 2003, p. 20) Cette proposition peut prendre plusieurs significations. Dans le contexte de notre discussion, nous n'en retiendrons qu'une : le développement des compétences en formation générale et dans les programmes préuniversitaires gagne en pertinence lorsqu'il relie explicitement l'acquisition de connaissances à une finalité identifiable d'un champ de la pratique. Un contenu éthique prend tout son sens en rapport avec des situations problématiques de la vie ; un discours narratif devient significatif dans le contexte d'une réflexion sur des situations de la vie personnelle ou sociale ; une méthode d'enquête trouve toute sa raison d'être dans les conditions de vie de certains groupes sociaux qu'elle révèle.

Des professeurs et des professeures des disciplines évoquées n'ont d'ailleurs pas attendu l'arrivée de l'approche par compétences pour faire ces liens et observer que l'intérêt des élèves augmentait. De fait, c'est plutôt le contraire qui s'est produit : c'est en observant le succès de plusieurs enseignements actifs, centrés sur l'apprentissage des élèves, qu'il a été possible de formuler certains des principes généraux de l'approche par compétences ! Il ne s'agit pas d'avoir une vision réductrice de

l'élève et de le considérer comme un futur salarié et un consommateur passif, il s'agit au contraire de centrer le *curriculum* sur sa formation intégrale et de le considérer comme une personne morale autonome et intéressée à diverses formes de la vie culturelle autant que comme un acteur social critique, innovateur et impliqué dans sa communauté.

Il n'y a rien de honteux à se servir de ses savoirs pour agir. Il n'y a aucune raison de réduire l'action à des actes « pratico-pratiques ». L'action est tout aussi bien culturelle, éducative, politique, syndicale, artistique, associative, religieuse, sanitaire, sportive, scientifique, humanitaire, etc. Sans oublier le travail, l'activité humaine par excellence [...].

L'approche par compétences renoue avec cette évidence : les savoirs sont certes des « conquêtes de l'humanité », mais ils ont d'autant plus de valeur qu'on peut s'en servir pour donner du sens au monde et guider l'action. Or, se servir de ses savoirs s'apprend, comme le reste. (Perrenoud, 2002, p. 9)

Loin d'être utilitariste, la conception de savoirs transférables s'ancre dans cette volonté d'offrir une formation complète, pilier de toute une vie et touchant à plusieurs facettes de celle-ci.

Compétence et culture générale

L'approche par compétences n'est pas la panacée de la pédagogie, ni une formule magique garantissant le succès, mais une approche qui retient le meilleur de la pédagogie humaniste et de la pédagogie par objectifs, en s'appuyant sur les découvertes les plus pertinentes des recherches dans le domaine des sciences cognitives. Loin d'être opposée à l'esprit de la culture générale, elle en est au contraire un mode de développement fiable. Il faut cependant se méfier d'une définition trop restrictive de la culture générale.

Certes, si l'on identifie la culture générale à la simple accumulation de connaissances, on ne peut qu'identifier les compétences à une formation « étroitement professionnelle », voire « utilitariste ». Toutefois, ce n'est pas la seule conception possible. *Préparer les jeunes à comprendre et transformer le monde dans lequel ils vivent, n'est-ce pas l'essence même d'une culture générale ?* De fait, l'approche par compétences ne s'oppose à la culture générale que si l'on donne à cette dernière un sens traditionnel et étroit. Pourquoi la culture deviendrait-elle moins générale lorsque la formation de l'esprit ne passe pas seulement par la familiarisation avec les œuvres classiques ou les connaissances scientifiques de base, mais aussi par une capacité d'analyse, de mise en relation, de lecture critique, de questionnement ou de transposition ? (Perrenoud, 1995, p. 22)³

3. Dans cette citation, les italiques sont de l'auteur de l'article.

Analyse, synthèse, pensée critique, discernement, faculté de porter des jugements de valeur, capacités de communiquer, travailler en équipe, s'engager face à des valeurs sont autant de capacités supérieures de l'esprit humain que la formation collégiale se propose de développer, comme en font foi les programmes ministériels autant que les projets éducatifs des collèges. L'approche par compétences est une approche pédagogique qui vise à développer ces capacités, parce qu'elle repose sur le dynamisme de l'activité de construction des savoirs des élèves eux-mêmes. Loin de s'opposer aux contenus culturels, aux théories, aux concepts, aux œuvres classiques et aux réflexions des penseurs qui ont marqué l'histoire, *une approche par compétences adaptée à la formation générale et aux programmes d'études préuniversitaires s'y réfère constamment*, car elle ne saurait se développer sans eux. Il faut par contre se référer à une définition plus vaste de la culture, que la version traditionnellement prédominante issue des collèges « classiques ».

Il serait temps d'accepter l'idée que la culture humaine, y compris dans ses dimensions théologiques et philosophiques, est fondamentalement reliée à l'action, à une présence incertaine et inquiète dans le monde, au désir d'anticiper et d'infléchir les événements. [...] La culture, du moins pour les anthropologues, ne s'oppose pas aux pratiques sociales, à l'action humaine. Elle est au contraire la façon propre à notre espèce de comprendre et de maîtriser sa condition, par le langage, le partage, la mémoire collective, la conceptualisation. (Perrenoud, 2001, p. 8)

Ce lien entre la formation et la culture ainsi entendue, c'est-à-dire comprise en lien avec la tradition des « arts libéraux » et l'histoire des sciences humaines, peut représenter une source de renouvellement pour nos programmes et notre formation générale.

Ce qui différencie la formation technique

Ces constats ne mènent pas à négliger les différences fondamentales qui subsistent entre les finalités des programmes techniques et des programmes préuniversitaires, car il y a diverses modalités à l'action. Ces différences de finalité entraînent des différences dans les types de compétences qui composent les programmes. Comparons la compétence énoncée plus haut avec celle-ci, tirée du programme d'Électronique (option audiovisuel) :

Énoncé de la compétence

Analyser les éléments de systèmes et d'équipements audio dans l'optique d'une réparation.

Éléments de la compétence

- 1- Calculer les éléments d'un aiguilleur de fréquences pour des enceintes acoustiques.
- 2- Analyser les circuits de magnétophones analogiques et numériques.

Il s'agit, certes, de compétences complexes mobilisant de nombreux savoirs, des habiletés fines et des aptitudes à la résolution de problèmes que nous aurions tort de minimiser. On saisit aisément que la finalité visée est bien celle d'un programme technique : former des techniciennes et des techniciens qualifiés qui devront bientôt faire preuve de leur savoir-faire sur le marché du travail. Bien que certaines compétences des programmes préuniversitaires ou de la formation générale s'en rapprochent, elles sont le plus souvent assez différentes, car plus globales : elles ont souvent un caractère d'inachèvement représentatif d'un programme qui ne mène pas directement sur le marché du travail mais qui prépare à un autre niveau d'études. La formation générale ne vise pas à former des philosophes ou des critiques littéraires, des athlètes ou des traducteurs : elle initie, elle introduit, elle fait prendre conscience, elle permet d'apprécier, bref, elle prépare à un approfondissement éventuel, tout en éveillant l'esprit à la conscience, à l'esprit critique et à la sensibilité propres à une culture.

Dans le même ordre d'idée, les diplômées et les diplômés des programmes préuniversitaires se destinent à devenir des étudiants universitaires. La question qui se pose alors est la suivante : quelles compétences doit posséder un étudiant universitaire ? C'est le genre de questions auxquelles répondent les programmes préuniversitaires dans les divers domaines des lettres, des sciences et des sciences humaines. Généralement, ces compétences sont moins terminales, enclenchées dans un processus en devenir, appelées à se développer sur une longue période, d'où une description plus vague, plus globale.

L'exemple du programme de Sciences humaines

On peut donner des exemples dans le dernier-né des programmes préuniversitaires révisés par compétences : le programme de Sciences humaines :

- 022N Discerner l'apport de connaissances disciplinaires à la compréhension du phénomène humain.
- 022P Appliquer des outils statistiques à l'interprétation de données reliées à des contextes d'études en sciences humaines.
- 022Q Appliquer la démarche scientifique à une recherche empirique en sciences humaines.
- 022R Approfondir des connaissances disciplinaires sur le phénomène humain.
- 022S Appliquer à la compréhension du phénomène humain, dans des situations concrètes, des notions disciplinaires.

Certaines de ces « compétences » seront développées sommairement, comme les compétences méthodologiques qui devront être reprises et élargies considérablement à l'université.

D'autres sont très générales, comme celles qui se réfèrent à des disciplines aussi diverses que la psychologie, l'anthropologie, la géographie, l'économie, etc. Par ailleurs, précisons qu'il faut comprendre leur contexte : il s'agit de rendre possible une multitude de cours et d'approches diverses dont les seules caractéristiques communes sont leur lien avec les phénomènes humains et leur caractère d'introduction.

On sait que la diplômée ou le diplômé d'un programme préuniversitaire doit être en mesure de bien écrire, de lire en anglais, de faire des recherches efficaces en bibliothèque, etc., et qu'il doit en plus posséder des savoirs et savoir-faire déterminés en chimie, en psychologie ou en lettres. Il doit posséder une culture générale élargie et savoir faire preuve d'ouverture et d'esprit critique. Il doit pouvoir travailler en équipe et faire preuve de tolérance. Il doit être devenu un *élève compétent*, apte aux études supérieures ! Il n'est pas formé en fonction d'un marché du travail qu'il rejoindrait de manière imminente. C'est cette finalité générale qui détermine le caractère particulier des compétences que l'on développe dans les programmes d'études préuniversitaires. En ce sens, il est normal que la manière dont l'approche par compétences y a été conçue et appliquée diffère sur certains points de l'approche qui a été retenue dans les programmes techniques. De plus, la part de *connaissances préalables requises* pour développer ces compétences dans ces domaines d'études est très importante, il est donc approprié qu'on consacre du temps à les exposer, à les assimiler et à les comprendre.

La formation générale

Si nous revenons maintenant à la formation générale, qui est partagée comme chacun sait par les programmes des secteurs technique et préuniversitaire, l'approche par compétences y est appropriée, bien que son caractère la rapproche plus du préuniversitaire que du technique. La formation générale vise surtout le développement de la personne et du citoyen et non celle du futur travailleur. Aussi, certaines des compétences qui y sont visées ont le même caractère général que celui des programmes préuniversitaires.

Mais, d'un autre point de vue, elles en diffèrent également et possèdent leur caractère propre. En effet, les compétences de la formation générale n'ont pas de finalité immédiate : elles ne qualifient l'élève ni pour le marché du travail, ni pour les études universitaires. Elles sont en lien avec certaines des qualités requises pour le citoyen responsable et la personne cultivée, dont les qualités particulières seront appelées à se développer ultérieurement dans le contexte des études, du travail et de la vie culturelle et sociale en général ! C'est pourquoi, elles ont un caractère de « gratuité » : elles ne sont pas directement utilitaires, ou du moins n'aspirent pas à l'être. Ces caractéristiques ne rendent pas l'approche par compétences inadéquate en formation générale : elle est polyvalente et peut servir divers types de finalités.

Révolution copernicienne

Le point commun entre ces différents contextes relève de ce que certains ont appelé une *révolution copernicienne* en éducation : l'enseignement est centré sur les apprentissages des élèves, en fonction d'objectifs spécifiques, gradués, menant à un « savoir-agir » : des connaissances, des habiletés et des attitudes, mobilisées à bon escient face à une situation ou à un problème donné. Rédiger une dissertation critique et littéraire, mener une argumentation critique, proposer une problématique, faire la synthèse de ses acquis, interpréter correctement des données quantitatives et qualitatives, etc. : ces capacités qu'on développe chez les élèves se réfèrent à des champs de pratique particuliers qui relèvent de la formation d'un esprit bien informé et critique. N'est-ce pas ce que nous attendons d'un citoyen ?

Conclusion

Si l'approche par compétences comme conception des programmes d'études, ou comme approche pédagogique, avait mené à un réductionnisme, nous serions en droit d'être inquiets. Cependant, la formation générale et les programmes préuniversitaires qui ont été évalués ces dernières années se portent généralement bien et l'on continue à former des élèves en fonction des finalités éducatives qui leur sont propres. Maintenant expérimentée depuis une dizaine d'années, l'approche par compétences a fait la démonstration de sa pertinence pédagogique, comme les lectrices et les lecteurs de *Pédagogie collégiale* peuvent en témoigner à la lecture de multiples expériences et réflexions à son sujet.

Les avantages identifiés de l'approche par compétences entraînent une révision des pratiques. Plusieurs des avantages identifiés par Philippe Perrenoud ont donné des fruits dans les collèges.

Ne négligeons pas cependant trois apports de l'approche par compétences si elle va au bout de ses ambitions :

- elle peut accroître le sens du travail scolaire et modifier le rapport au savoir des élèves en difficulté ;
- elle favorise les approches constructivistes, l'évaluation formative, la pédagogie différenciée, ce qui peut favoriser l'assimilation active des savoirs ;
- elle peut mettre les professeurs en mouvement, les inciter à parler de pédagogie et à coopérer dans le cadre d'équipes ou de projets d'établissements.

[...]

N'oublions pas qu'en fin de compte, l'objectif principal reste de démocratiser l'accès aux savoirs et aux compétences. Tout le reste n'est que moyens ! (1999, p. 30)

Ces avantages se relient dans le thème de la *démocratisation du savoir* qui est l'objectif ultime de l'approche par compétences dans les domaines de la formation générale et des programmes

préuniversitaires. Si les avantages ont paru plus nombreux dans les programmes techniques, c'est que l'appropriation de l'approche par compétences y a suscité moins de réticences et qu'elle y a été plus naturelle et complète. Là où des efforts systématiques ont été consentis, les résultats suivent également. Il y a donc lieu de recentrer les discussions et de surmonter les réticences, afin de mettre fin aux malentendus qui persistent et font obstacle à une évolution souhaitable. Il ne s'agit pas de nier les difficultés, ni d'ignorer les dérives possibles. Il s'agit de relancer les débats afin de s'inspirer des pratiques nouvelles qui obtiennent un certain succès ; et elles sont légion, un inventaire nous en convaincrait aisément.

L'approche par compétences est compatible avec la composante générale des programmes et avec les programmes préuniversitaires, dans la mesure où l'on donne une définition adéquate des compétences et où l'on reconnaît la nature particulière des compétences qui y sont développées. ■

raymond-robert.tremblay@collegemv.qc.ca

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- PERRENOUD, P., « Ancrer le curriculum dans les pratiques sociales », *Résonances*, n° 6, 2003, p. 18-20.
- PERRENOUD, P., *Que faire de l'ambiguïté des programmes scolaires orientés vers les compétences ?*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 2002.
- PERRENOUD, P., *Développer des compétences dès l'école ?*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 2001.
- PERRENOUD, P., « Construire des compétences », traduction de « A arte de construir competências », *Nova Escola*, Brasil, Setembro de 2000, p. 19-31.
- PERRENOUD, P., « Construire des compétences, tout un programme ! », propos recueillis par Luce Brossard, *Vie pédagogique*, n° 112, 1999, p. 16-20.
- PERRENOUD, P., « Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ? », *Pédagogie collégiale*, vol. 9, n° 1, 1995, p. 20-24.

Raymond Robert TREMBLAY détient une maîtrise en philosophie et un doctorat en sémiologie. Longtemps professeur de philosophie et chercheur en pédagogie, il œuvre comme gestionnaire depuis 1998. Il est l'auteur de nombreux ouvrages didactiques dont *Vers une écologie humaine*, *L'Écritoire*, *Savoir-faire*, *Méthophilo et*, en collaboration avec le politologue Yvan Perrier, *Savoir plus*, un ouvrage de méthodologie du travail intellectuel souvent utilisé dans les collèges et les universités. Il s'intéresse aux sciences cognitives, aux applications pédagogiques des technologies de l'information et à la gestion de l'éducation. Il travaille maintenant comme directeur des études du Cégep Marie-Victorin.