

# À propos de l'approche par compétences appliquée à la formation générale

**Gilles Tremblay**

Conseiller pédagogique  
Cégep Marie-Victorin

*On a cherché à préciser les composantes de la nouvelle formation générale à partir de la méthode d'élaboration des programmes par compétences. Les résultats laissent voir que certains principes de la méthode n'ont pas été respectés.*

Depuis un peu plus de trois ans, la Direction générale de l'enseignement collégial expérimente un nouveau mode d'élaboration de programmes par compétences. Jusqu'à ce jour cependant, cette approche n'avait été officiellement appliquée que dans le cadre de programmes techniques et avait été limitée de manière à ne couvrir que le champ de spécialisation à l'intérieur de ces programmes, sans toucher aux cours obligatoires et complémentaires.

Suite au projet de renouveau pour les collèges, tous les programmes d'études seront dorénavant élaborés par compétences et l'approche sera utilisée pour les deux grandes composantes des programmes (formation générale et formation spécifique). D'ailleurs, les devis ministériels concernant la composante de formation générale viennent tout juste de nous parvenir et leur application est prévue pour l'automne 1994. Il importe donc de prendre la mesure de ces changements en s'appropriant les principaux concepts reliés au modèle préconisé et en tentant de comprendre les grands principes sur lesquels ils reposent.

Il est vrai cependant que le discours et les pratiques en cette matière n'en sont qu'à leurs débuts, les conceptions et les définitions sont en devenir. Il faudra tolérer pour un moment encore l'ambiguïté et le flou des termes et des méthodes. On comprendra donc que je ne propose pas ici une conception arrêtée du modèle qui est encore en chantier ; je me contente de présenter brièvement les principes de la méthode.

## LA NOTION DE COMPÉTENCE

Contrairement à ce qu'on pourrait penser, la meilleure façon de comprendre l'approche par compétences ne réside pas dans une discussion sur le concept de compétence lui-même<sup>1</sup>. Ce n'est pas ce qui caractérise vraiment cette méthode d'élaboration de programmes. Celle-ci se présente d'abord comme une nouvelle approche qui renverse les perspectives traditionnelles en prenant comme point de départ de l'élaboration d'un programme d'études les résultats d'une analyse systématique de situations réelles de vie et de travail que devra affronter l'élève au terme de sa formation. C'est ici qu'entrent en jeu les compétences. Leur définition dépend largement de la façon dont on procédera lors de cette analyse. Mais ce qui doit être clair, c'est qu'on s'intéresse moins au concept ou au contenu de la compétence elle-même qu'aux **processus** d'identification, de construction et d'acquisition des compétences.

Cela étant dit, il n'en demeure pas moins intéressant de connaître la définition officielle proposée par la Direction générale de l'enseignement collégial :

« **Prise ici dans un sens large**, la compétence se définit comme la capacité de remplir les rôles et les tâches d'une fonction de travail.

**Prise dans un sens plus restreint** en matière d'élaboration de programmes, une compétence comprend un ensemble de comportements socio-affectifs ainsi que d'habiletés cognitives ou d'habiletés psycho-sensori-motrices

permettant d'exercer une fonction, une activité ou une tâche à un degré de performance correspondant aux exigences minimales du marché du travail<sup>2</sup> ».

C'est la seule définition officielle dont nous disposons. Il est vrai qu'elle a été proposée dans le cadre de l'élaboration de programmes techniques. Ce qui explique sans doute qu'on ne fasse référence qu'aux « exigences minimales du marché du travail ». Mais il suffirait peut-être d'y ajouter une référence **aux exigences universitaires ainsi qu'aux exigences de la vie et de la culture d'une société** pour qu'elle puisse s'adapter à tous les programmes et en recouvrir toutes les composantes...

## COMPÉTENCES ET PÉDAGOGIE

Choisir les compétences comme point de départ ou comme principe d'organisation d'un programme d'études entraîne des conséquences importantes d'un strict point de vue pédagogique.

- La formation à la compétence signifie que le programme est conçu en fonction des résultats attendus au terme de la formation, résultats qui doivent être en prise directe avec les situations de la vie réelle. Il s'agit là d'un renversement de perspective par rapport aux approches traditionnelles centrées sur les contenus de formation et les disciplines. La cible principale des programmes, les compétences, sont désignées comme des **résultats d'apprentissages exigés par la vie réelle**. Par conséquent, le processus de formation

devra être conçu de manière à servir ces exigences. On ne nie pas l'importance des contenus et des disciplines, mais on leur assigne des fonctions différentes de leurs fonctions traditionnelles : les disciplines et les contenus devront fournir des occasions multiples et variées d'acquérir les compétences visées.

- La formation à la compétence signifie qu'on met l'accent sur la capacité de l'élève de faire quelque chose, d'agir en situation réelle, plutôt que sur son aptitude à démontrer telle ou telle habileté ou connaissance. Une connaissance ou une habileté, même poussée à son plus haut niveau, ne constitue pas en soi une compétence. Une compétence est nécessairement le résultat d'un processus d'intégration des connaissances, des habiletés et des attitudes requises pour répondre adéquatement aux exigences d'une situation réelle. Cela peut s'illustrer par l'exemple – peut-être simplificateur mais quand même parlant – du médecin : pour poser un diagnostic juste, un médecin doit nécessairement posséder une somme de connaissances (relatives à la physiologie, à la physiopathologie, etc.), d'habiletés (reconnaître, analyser, interpréter des symptômes, etc.) et d'attitudes (empathie, capacité d'écoute, sens de la décision, bon jugement, etc.). S'il se contente de discourir doctement sur sa profession, s'il ne sait pas poser un diagnostic juste et prescrire un traitement approprié, je vais m'empresser d'en changer. Ce qui revient à dire que **la compétence est une question de savoir-faire**. Mais attention, comme le rappelle bien Sophie Dorais : « Dans le vocabulaire collégial, on attribue souvent à savoir-faire le sens d'habileté, comme on fait de savoir l'équivalent de connaissance et de savoir-être l'équivalent d'attitude. Or savoir-faire prend ici un sens différent, plus englobant, plus proche du « savoir-agir » tel que défini par Olivier Reboul :

« Tout savoir-faire [...] intéresse l'homme tout entier. Savoir-faire [...] c'est pouvoir adapter sa conduite à la situation, faire face à des difficultés imprévues ; c'est aussi pouvoir ménager ses propres ressources pour en tirer le meilleur parti, sans effort inutile ; c'est enfin pouvoir improviser là où les autres ne font que

répéter. Bien savoir faire, c'est pouvoir agir intelligemment ». (Olivier Reboul, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Paris, Presses universitaires de France, 1980, p. 67-68)<sup>3</sup>.

D'où l'importance, pour la formation, de mettre en place, entre autres, des mécanismes d'évaluation-synthèse, de préciser des critères de performance standardisés et connus de tous en harmonisant le plus possible les systèmes d'évaluation scolaire avec ceux de la société, du milieu de travail et de l'université. La compétence est indissociable du contexte réel, professionnel et social, dans lequel elle s'exerce. C'est ce contexte qui devient le référent privilégié et non les situations scolaires créées dans l'intention de faire exercer un savoir-faire. Définir et évaluer une compétence ne sauraient être le fait d'un acte privé, ni du ressort exclusif de l'école. La contribution d'experts extérieurs au milieu scolaire est essentielle et déterminante dans les principales étapes du processus et, notamment, à l'entrée et à la sortie de la formation.

Même si ces deux commentaires sont loin d'épuiser toutes les conséquences d'une telle approche, ils devraient suffire à indiquer le renversement de perspective qu'engendre le recours au concept de compétence comme principe d'organisation d'une formation.

## LA MÉTHODE D'ÉLABORATION DES PROGRAMMES PAR COMPÉTENCES

Je l'ai mentionné plus haut, la caractéristique principale de l'approche par compétences réside dans le processus d'élaboration des programmes. À la Direction générale de l'enseignement collégial, on a recours à la méthode dite de « dérivation des objectifs » qu'on définit comme suit :

« Il s'agit d'une méthode qui permet de définir les buts de formation, les objectifs généraux et les objectifs opérationnels d'un programme en passant successivement d'une étape d'éléments déterminés à une autre d'éléments à définir et en dérivant, chaque fois, ce qui suit de ce qui précède<sup>4</sup> ».

Sans entrer dans les détails techniques de la méthode, on peut expliciter celle-ci à partir de trois étapes :

- ◆ la précision des déterminants du programme ;
- ◆ la spécification des compétences à développer ;
- ◆ la définition des objectifs.

## La précision des déterminants du programme

Le programme doit dériver d'une façon logique et systématique d'un certain nombre de DÉTERMINANTS parmi lesquels on doit inscrire le point de vue des spécialistes de la profession ou des experts du domaine de la formation visée. Dans le cadre de l'élaboration des programmes professionnels, tous ces experts ou spécialistes doivent provenir directement du milieu de travail concerné : ils sont invités à se réunir (habituellement pendant deux ou trois jours consécutifs) pour procéder à **l'analyse de situation de travail**. La méthode d'animation mise au point pour la conduite de cet atelier, appelée « méthode IXE<sup>5</sup> », a pour but essentiel d'amener les participants à tracer le portrait le plus complet possible de l'exercice d'une profession :

« Concrètement, l'analyse de situation de travail implique d'abord un relevé des tâches, des opérations et des sous-opérations significatives en rapport avec une fonction de travail-type [...]. À ce relevé, s'ajoutent la description des attitudes, habiletés et comportements nécessaires à leur réalisation ainsi que la mention des connaissances de base requises [...]. Elle indique le degré de complexité des techniques utilisées [...] de même que leur importance relative en termes de temps qui leur est alloué dans la pratique. Enfin, elle précise le processus de travail, à savoir l'ordre logique d'exécution des tâches<sup>6</sup> ».

Tous les résultats de cette analyse sont ensuite consignés dans un document intitulé : *Rapport d'analyse de la situation de travail*<sup>7</sup>.

Mais ces résultats de l'analyse de la situation de travail ne constituent pas les seuls déterminants lors de l'élaboration d'un programme. Il faut également y inscrire les **politiques d'éducation** ainsi que les **buts généraux** de la formation au collégial. Autrement dit, c'est la combinaison de ces deux ordres de déterminants que sont, d'une part, le point de vue des **consultants**

**externes** et, d'autre part, les **exigences ministérielles** en regard des finalités de l'enseignement collégial, qui serviront de point de départ à l'élaboration de programme dans le domaine technique.

C'est à partir de ces deux ensembles de déterminants que seront précisées les compétences à développer.

### La spécification des compétences à développer

Les compétences se présentent sous forme de matrice. Le principal intérêt de cette matrice est de nous permettre de visualiser à quel point un programme élaboré par compétences est un ensemble à la fois intégré et cohérent. Les principales composantes de ce programme se retrouvent toutes réunies dans cette matrice et sont articulées de façon à ce qu'on puisse percevoir tous les liens qui vont de l'une à l'autre.

En plus de nous permettre de percevoir le programme comme un ensemble intégré et cohérent, cette matrice des compétences nous permet d'identifier clairement les deux grands axes de développement d'un programme que sont :

- ♦ **les compétences particulières** ainsi nommées parce qu'elles sont liées à la maîtrise d'une fonction technique ;
- ♦ **les compétences générales** que l'on définit comme « associées à la formation fondamentale<sup>8</sup> ».

Conformément au principe de dérivation, les compétences générales sont dérivées des compétences particulières.

Illustrons avec un exemple tiré du projet de formation en technique de réadaptation physique<sup>9</sup>.

On a retenu comme compétences particulières :

- *Appliquer des techniques d'évaluation et de traitement pour pertes de mobilité ;*
- *Appliquer des techniques d'évaluation et de traitement pour pertes fonctionnelles ;*
- *Caractériser, évaluer et traiter des atteintes orthopédiques et rhumatologiques du squelette appendiculaire ; etc.*

De là, on dérive une ou des compétences générales, ici, entre autres : *Intégrer les notions de biologie humaine*. Les compé-

tences générales prennent ainsi tout leur sens dans la formation du fait qu'elles sont reliées à des fonctions techniques que les élèves auront à remplir plus tard.

Ainsi dans le programme de réadaptation technique, on n'enseignera pas des notions de biologie pour que les élèves soient bêtement capables de passer un examen où ils feront la démonstration qu'ils intègrent les notions étudiées, mais pour qu'ils soient capables d'accomplir leur travail de technicien de façon efficace.

Ces deux types de compétences autour desquels sont répartis les deux axes principaux du développement d'un programme correspondent assez bien à ce qu'on appelle, dans les écrits sur la psychologie cognitive, les **connaissances générales** et les **connaissances spécifiques**. Comme nous le rappelle Jacques Tardif : « les interventions qui ont le plus de probabilités de développer ces deux catégories de connaissances sont celles qui insistent sur les connaissances générales dans le contexte de l'acquisition de connaissances spécifiques<sup>10</sup> ». Ainsi, l'intégration des compétences spécifiques et des compétences générales serait une voie privilégiée d'accès à la connaissance pour les élèves.

En fait, ce principe a été respecté jusqu'ici par le ministère dans le cadre de la composante technique des programmes professionnels où les compétences générales ont été dérivées des compétences particulières – et non l'inverse. De cette façon, on s'est assuré que celles-ci (les compétences particulières) fournissent à celles-là (les compétences générales) le support indispensable d'une contextualisation réelle. Ce qui devrait permettre d'éviter l'atomisation des apprentissages et leur articulation sur des situations artificielles qui ont peu de lien avec les situations réelles de travail.

### La définition des objectifs

Une fois les compétences spécifiées, il reste à dériver les objectifs d'apprentissage (généraux et particuliers) à partir desquels les enseignantes et les enseignants pourront structurer leurs interventions pédagogiques.

Il s'ensuit que compétences et objectifs sont des réalités distinctes, mais qui sont souvent confondues. En fait, on doit comprendre que la compétence représente « une sorte de "méta-objectif", agissant

comme référent ou point d'appui dans l'élaboration des programmes<sup>11</sup> », ce qui est clairement illustré dans le cadre de la méthode de dérivation des objectifs où l'étape de spécification des compétences intervient immédiatement après la définition des buts de formation et **avant** la définition des objectifs généraux ainsi que des objectifs particuliers. Ce n'est pas là une simple question de sémantique ou de logique spéculative, cela tient au fondement même de l'approche par compétences.

Si l'on se rappelle leur définition, on comprendra qu'il y a autant de différence entre les compétences et les objectifs qu'il y en a entre la vie en société et l'école. Ceci pour dire que les compétences sont de l'ordre des BESOINS qui servent à définir et à élaborer un projet de formation. Elles se traduisent en termes d'objectifs pédagogiques, mais il est important de toujours se rappeler que les compétences ne se réduisent jamais complètement à cette simple formulation. D'ailleurs, elles exigent d'autres précisions. Par exemple, il faut y ajouter des informations quant aux éléments qui la composent, lesquels apparaissent comme autant d'étapes que l'élève devra franchir pour maîtriser la compétence en question. Mais, en plus de ces précisions, il faut également considérer toutes les informations se rapportant au contexte de réalisation de la compétence ainsi que l'ensemble des critères de performance reliés aux différents éléments de cette compétence, comme autant de références indispensables à l'appréhension d'une compétence. En définitive, ce sont toutes ces précisions (énoncé, éléments, contexte de réalisation, critères de performance) qui permettent de se faire une idée juste de la compétence recherchée et d'en appréhender toutes les facettes.

## L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES POUR LA COMPOSANTE DE FORMATION GÉNÉRALE

On peut maintenant examiner brièvement la façon dont on a utilisé l'approche par compétences pour préparer les devis ministériels concernant la formation générale.

### La structure des programmes conduisant au DEC

Rappelons d'abord la nouvelle structure des programmes telle que présentée dans le *Règlement sur le régime des études collégiales* (R.R.É.C.).

- Les programmes d'études au collégial sont de deux types :
  - ◆ les programmes d'études préuniversitaires, dont l'objet principal est de préparer à des études universitaires ;
  - ◆ les programmes d'études techniques, dont l'objet principal est de préparer au marché du travail.
- Tous ces programmes doivent comprendre deux composantes :
  - ◆ une composante de formation générale ;
  - ◆ une composante de formation spécifique.
- La composante de formation générale se subdivise à son tour en trois blocs :
  - ◆ un bloc de formation générale commune à tous les programmes d'études ;
  - ◆ un bloc de formation générale propre au programme ;
  - ◆ un bloc de formation générale complémentaire aux autres composantes du programme.

Les devis ministériels que nous venons de recevoir précisent donc, pour l'ensemble de ces trois blocs de la composante de formation générale, les objectifs, les standards et, le cas échéant, les activités d'apprentissage de chacun des cours inscrits à l'intérieur de cette composante qui concerne tous les élèves du collégial, quel que soit le programme auquel ils sont inscrits.

### L'application de la méthode

Deux remarques s'imposent ici.

○ Dans la spécification des compétences de formation générale, le ministère n'a tenu compte que d'un seul ensemble de déterminants, soit les politiques d'éducation et les buts généraux de la formation au collégial, sans procéder à des analyses systématiques du type « analyse de situation de travail » pour recueillir le point de vue des personnes extérieures au monde de l'enseignement collégial. C'est sans doute ce qui explique que les énoncés de compétences retenus par le ministère et les contextes de réalisation de ces compétences paraissent avoir peu de liens avec les exigences de la vie réelle.

○ On a spécifié les compétences de la composante de la formation générale

comme s'il s'agissait d'un programme en soi. Ce faisant, les compétences de formation générale viennent simplement s'ajouter aux compétences générales et particulières de la formation technique, sans liens apparents avec celles-ci. Il s'agit là d'une simple juxtaposition. On est loin du principe d'intégration qui doit caractériser une approche par compétences.

Cette absence d'intégration représente, à mon avis, la faille majeure de toute cette opération ministérielle. Certes, il faut le reconnaître, le défi était de taille. Cependant, aucune approche par compétences, quelle qu'elle soit, ne peut déroger à ce principe qui est au cœur même de sa définition et qui lui donne tout son sens. Sinon, on risque de désigner comme « compétences » des objectifs d'apprentissage formulés de manière comportementale qui atomisent la formation dans la mesure où l'on voit mal leur articulation avec les finalités ou les buts de l'éducation ainsi qu'avec les exigences de la vie et de la culture de notre société.

Il faudra donc, dans nos établissements respectifs, s'attarder à surmonter cette difficulté et mettre tout en œuvre pour expérimenter des modes d'appropriation des devis ministériels qui conjuguent étroitement l'axe des compétences particulières avec celui des compétences générales, l'axe de la formation spécifique avec celui de la formation générale et fondamentale.

### La nouvelle terminologie

Le ministère nous fournit une définition opérationnelle des notions d'objectifs, de standards et d'activités d'apprentissage. Quiconque était familier avec la terminologie utilisée dans le cadre des programmes professionnels définis par compétences sera étonné de ne pas retrouver les mêmes notions. D'une certaine façon, il semble qu'on ait voulu alléger la procédure. Là où il était question d'objectifs opérationnels de premier et de second niveaux, de comportements attendus, de conditions d'évaluation, de critères généraux et particuliers de performance, de précisions sur le comportement attendu et de champs d'application de la compétence, on a eu recours à trois composantes :

- les objectifs où l'on retrouve les énoncés et les éléments de la compétence ;
- les standards qui comprennent le contexte de réalisation ainsi que l'ensemble

des critères de performance reliés aux éléments de compétences ;

- les activités d'apprentissage où l'on retrouve un ensemble d'indications hétéroclites telles que la pondération, les préalables, les contenus, l'approche disciplinaire ainsi que différentes précisions se rapportant au cadre général de la formation.

Le résultat de cet amalgame n'est pas très concluant, c'est le moins qu'on puisse dire. Il faudra apprendre à dépasser la lettre pour retrouver l'esprit d'une approche qui, décidément, a bien du mal à faire son chemin au collégial.

### La lecture des devis ministériels

Quel que soit le jugement qu'on puisse porter sur la pertinence ou l'opportunité de cette nouvelle terminologie, il est important de mesurer le changement de mentalité qu'on tente d'y inscrire. Pour s'en rendre compte, il faut peut-être accepter de mettre de côté ses anciennes habitudes pour s'ouvrir à la nouvelle perspective...

Dorénavant, on remarquera à quel point l'accent est mis sur les **résultats des apprentissages attendus de l'élève** plutôt que sur l'enseignement, les méthodes pédagogiques ou les références bibliographiques telles qu'on les retrouvait dans les anciens *Cahiers de l'enseignement collégial*. C'est là un trait caractéristique de la nouvelle approche.

Un autre élément important à signaler concerne le souci d'identifier une seule cible pour chacun des cours. Un seul énoncé par cours sert de cible principale aux apprentissages de l'élève. En assortissant cet énoncé de précisions quant à ses composantes essentielles, à son contexte de réalisation et aux critères de performance, on met tout en œuvre pour focaliser le processus de formation sur l'atteinte d'un résultat précis et identique pour l'ensemble du réseau des collèges. Évidemment, cette rigueur et cette précision ont un prix. C'est là un choix de société ou de système qui méritait cependant d'être signalé.

Certains seront peut-être tentés de considérer que les devis ministériels laissent suffisamment de marge de manœuvre pour leur permettre de conserver intacts leurs anciens contenus de cours. Ce serait là une grave erreur d'aiguillage. Une telle option ne saurait se justifier que si l'on est certains qu'à partir de ce contenu, les

élèves feront bien les apprentissages inscrits dans l'énoncé de compétence et qu'ils pourront en faire éventuellement la démonstration en atteignant le niveau de performance décrit dans le contexte de réalisation se rapportant à cette compétence. Autrement dit, il faudra toujours considérer son contenu de cours comme étant un moyen pour servir les apprentissages des élèves et non comme une fin en soi. Dans ce nouveau contexte, plusieurs professeurs donnant le même cours pourront emprunter différents chemins – et donc présenter des contenus différents – pour atteindre les résultats escomptés, mais il est clair que tous devront viser la même cible. Ce qui suppose évidemment une plus grande concertation entre collègues et ce, tant pour un même cours que pour les différents cours d'un programme.

## CONCLUSION

Ces quelques propos sont loin d'épuiser tous les commentaires qu'on peut faire pour aider à clarifier ce dossier de la nouvelle composante de formation générale au collégial. Mais, comme je l'ai signalé en introduction, nous ne sommes qu'au début de la phase d'implantation et il faudra vivre encore quelque temps dans l'ambiguïté et le flou des termes et des méthodes. À trop vouloir clarifier, on risque de simplifier à outrance et de réduire la part de créativité énorme que laisse le projet de renouveau pour les collèves. Pourquoi ne pas en profiter pour se l'approprier progressivement ? S'il est un défi intéressant qui est offert par l'intermédiaire de ces devis ministériels, c'est bien toute la marge de liberté qu'on y décèle pour les établissements intéressés. ✎

## NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Pour une discussion plus approfondie sur le sujet, on pourra consulter : Gilles TREMBLAY, « À propos des compétences comme principe d'organisation d'une formation : Éléments de réflexion théorique et perspectives historiques » dans *Bulletin d'information*, Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial, vol. 6, n° 9, avril 1990, 37 p.
2. SERVICE DE DÉVELOPPEMENT DES PROGRAMMES, *Élaboration des programmes de formation professionnelle de niveau technique : cadre général*, Québec, Gouvernement du Québec, 1991, p. 13.
3. Cité par Sophie DORAIS, *Dossier : pour l'animation et le perfectionnement dans une perspective d'approche-programme*, Groupe de travail sur l'approche-programme et le perfectionnement en sciences humaines, PERFORMA, juin 1992, module 2, p. 25, note 38.
3. SERVICE DE DÉVELOPPEMENT DES PROGRAMMES, *Élaboration des programmes de formation professionnelle de niveau technique : cadre technique*, Québec, Gouvernement du Québec, 1990, p. 10-11.
5. DUSSAULT, J., M. LEMIEUX *et al.*, *Guide d'animation* (Méthode IXE, Atelier d'analyse de la situation de travail), Document de travail, Québec, Ministère de l'Éducation, mars 1984, 39 p. et Annexes.
6. SERVICE DE DÉVELOPPEMENT DES PROGRAMMES, *Élaboration des programmes de formation professionnelle de niveau technique : cadre technique*, Québec, Gouvernement du Québec, 1990, p. 21.
7. On pourra consulter, notamment, le *Rapport d'analyse de situation de travail du thérapeute en réadaptation physique* publié par la Direction générale de la formation professionnelle et technique et la Direction des programmes, en octobre 1993.
8. Voir SERVICE DE DÉVELOPPEMENT DES PROGRAMMES, *Élaboration des programmes de formation professionnelle de niveau technique : cadre technique*, Québec, Gouvernement du Québec, 1990, p. 9.
9. DGEC, *Techniques de réadaptation physique. Précision des orientations et des objets de formation*, Québec, 1993.
10. TARDIF, Jacques, *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions LOGIQUES, 1992, p. 57.
11. DORAIS, Sophie, *op. cit.*, p. 30.

### Quelques réflexions libres sur la formation générale

« Il importe que le remodelage de l'enseignement de culture générale ne se fasse pas en catimini. La nation est plus intéressée dans cette affaire qu'en aucune autre puisqu'il y va de la transmission de l'héritage et de la conquête de l'avenir commun, en somme de sa survie. » [p. 11]

« L'appréciation par une société de ce qui doit être enseigné est un jugement qu'elle porte à la fois sur ce qu'elle est et sur ce qu'elle imagine qu'elle doit être, compromis ambigu entre la nécessité et le rêve, entre ce qui est imposé par les besoins de la reproduction sociale (comme de fournir des travailleurs adaptés à la production) et par le mythe, à la fois archaïque et utopique, d'une communauté qui, pour rester digne de son image, doit transmettre un lot de symboles, de récits, de valeurs. » [p. 38]

« Le projet d'« adapter » l'enseignement général n'est pas seulement contraire à la vocation de cet enseignement, il est absurde en lui-même, car l'adapter à quoi ? [...] Vouloir s'adapter est le plus sûr moyen de passer à côté de l'avenir. Il faut opter pour des principes fermes, des méthodes éprouvées et un *corpus* qui recèle sa propre faculté d'adaptation, au lieu de chercher à rattraper les évolutions. » [p. 40]

« Aujourd'hui, la lutte contre l'ignorance est moins importante que la lutte contre l'insignifiance. Ainsi, l'enseignement se prolonge bien au-delà des savoirs acquis, puisqu'il a pour mission de préparer chacun au choix qu'il devra constamment faire plus tard entre les offres surabondantes de culture. » [p. 71]

« Dans le plus grand nombre possible de matières, une fois posés les cadres logiques et spatio-temporels, on devrait s'efforcer d'identifier des « connaissances d'appel », celles qui, à des niveaux divers, suggèrent une recherche qui les complète. [...] enseigner non seulement des connaissances mais une méthode qui les relie en système. » [p. 61]

[Textes tirés de DOMENACH, Jean-Marie, *Ce qu'il faut enseigner. Pour un nouvel enseignement général dans le secondaire*, Paris, Éditions du Seuil, 1989, par Paul Forcier]