

AU-DELÀ DE L'OPPOSITION ENTRE LES CONNAISSANCES ET LES COMPÉTENCES



RAYMOND ROBERT TREMBLAY
Directeur des études et
des communications
Cégep Marie-Victorin

RÉFLEXIONS SUR L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES ET LA FORMATION GÉNÉRALE¹

L'objectif de ce texte est de montrer que les principes pédagogiques de l'approche par compétences (APC) sont susceptibles de rendre la formation humaniste accessible, mais qu'il faut alors concevoir les compétences à développer dans toutes leurs nuances et, en particulier, considérer leur fort contenu de connaissances et inclure des stratégies de transmission et d'acquisition de celles-ci.

QUELQUES CRITIQUES DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES

Malgré le fait que la transformation des programmes d'études collégiales en programmes élaborés par compétences soit maintenant à peu près complétée, il arrive encore qu'on entende des propos acerbes à son sujet, surtout lorsqu'il est question de la formation générale ou des programmes d'études préuniversitaires. Les grandes difficultés vécues lors de la réforme des programmes à l'ordre secondaire, l'abandon précipité de cette approche en Suisse et les résultats mitigés ou carrément mauvais des écoliers aux examens de la fin du primaire alimentent une certaine critique «humaniste» qui s'oppose à l'implantation de l'approche par compétences (APC). Si son adoption dans la formation générale des cégeps semble couronnée de succès, il en est certains pour remettre en cause son implantation réelle ou critiquer le réductionnisme qui y présiderait, au détriment d'une culture authentique.

À ceux qui douteraient de la force de ce mouvement d'opposition, je propose

les quelques citations qui suivent, reprenant des idées partagées par certains penseurs généralement qualifiés «de gauche» ou d'«humanistes». Par exemple, Nico Hirtt (2003) écrit:

D'une part, cette approche sera incapable de réaliser les promesses émancipatrices dont elle se veut porteuse. D'autre part et surtout, elle participe – sans doute involontairement dans le chef de ses théoriciens – d'un vaste processus d'instrumentalisation de l'École au service d'une économie en quête de dérégulation et de dualisation sociale.

Dans la même veine, quoique plus nuancés, s'expriment ces opposants reconnus, Gérald Boutin et Louise Julien (2000):

Enfin, la vision actuelle de l'école qu'entretiennent les responsables de la réforme est largement inspirée d'un discours néolibéral: l'école est l'antichambre d'une société qui exige quant à elle la «fabrication» de citoyens modelés sur ses visées de rentabilité et de performance. Toute initiative qui ne va pas dans ce sens sera donc écartée d'office. Ce qu'il faut bien voir, c'est que la formation est assimilée à une marchandise, les parents et les élèves à des clients, et l'école à une firme, une industrie.

Des opposants se retrouvent nombreux dans certains syndicats et dans l'Association pour une solidarité syndicale étudiante (2005):

Les cégeps ont été les premières institutions d'enseignement au Québec à tester l'approche par compétences. Cette approche, qui s'accompagne d'une pédagogie «néo-progressiste» (centrée sur l'étudiant et l'étudiante), menace le sens même et l'idéal humaniste de l'éducation: la formation d'êtres libres, autonomes et critiques par la transmission de connaissances. [...] Elle s'aligne sur les indicateurs du monde du travail et agit comme un promoteur de l'utilitarisme et du consumérisme des formations. [...] elle «se préoccupe plus de dressage que de formation, moins de la pensée que des automatismes».

Au cœur de ces critiques, si on met de côté ici les critiques du néolibéralisme et de l'alignement des formations sur «le marché du travail»² – comme si la formation professionnelle et technique n'était pas justement cela, la formation de personnes de métier et de techniciens compétents – on trouve quelques motifs proprement pédagogiques: l'APC refuserait tout apport disciplinaire, minimiserait la transmission des connaissances au profit des savoir-faire, renierait la formation culturelle classique, dénierait le droit à l'autonomie personnelle, dévaluerait le rôle des enseignants en les transformant en simples accompagnateurs, réduirait la formation à une instrumentalisation de l'agir et, enfin, empêcherait le développement de la pensée critique et citoyenne. Voilà un plaidoyer si accablant qu'on se demande comment cette approche a pu s'imposer!

¹ Les opinions exprimées dans ce texte n'engagent que son auteur.

² On excusera l'auteur de mettre ces questions de côté, non en raison de leur peu d'importance, mais uniquement parce qu'elles se situent en dehors de sa problématique et demanderaient un long développement.



Nous n'aurons pas la prétention d'examiner un à un tous ces arguments, mais plus simplement celle de montrer que l'APC ne va pas à l'encontre d'une formation culturelle approfondie et demeure applicable en enseignement supérieur, même dans les disciplines qui n'ont pas de visées immédiatement professionnelles. Notre propos est que, pour parvenir à appliquer l'APC dans ces disciplines, il faut tenir compte des caractéristiques essentielles de ces dernières et de différences majeures qui modifient profondément le sens et l'application de l'APC dans ce contexte.

► BRÈVE PRÉSENTATION DU CONCEPT DE COMPÉTENCE

Selon Tardif (2006), une compétence est «un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations». On entend par *compétence*, dans ce contexte, la capacité à mobiliser ces ressources afin d'agir dans des situations diversifiées et non spécifiques, dont l'extension est indéfinie et relève de la capacité à vivre en société, à contribuer à son progrès, voire à vivre une vie équilibrée et heureuse.

Il importe de souligner le fait que Tardif insiste sur différentes dimensions de la définition de la compétence qui rendent cette définition large et souple. Elle mobilise des «ressources internes et externes» et non seulement des connaissances. Elle a un caractère intégrateur, combinatoire, développemental, contextuel et évolutif. Avec ces nuances, et cet élargissement du concept, on peut voir que le concept de compétence gagne en généralité et en richesse, ce qui le rend mieux à même de servir à la définition d'objectifs de formation propres à la formation générale.

► LA FORMATION HUMANISTE EN FORMATION GÉNÉRALE : LA NOTION DE CULTURE GÉNÉRALE

Les compétences ainsi définies, et promues au rang d'objectifs de formation pour certains cours ou ensembles de cours, sont les véhicules d'une formation humaniste qui poursuit des finalités générales et propres à travers des apprentissages plus spécifiques: identifier des courants littéraires, distinguer des conceptions philosophiques de l'être humain, prendre en charge sa santé, s'ouvrir à la langue et à la culture anglophones, s'initier à une science ou à un art, etc.

Parmi les compétences possibles issues du vaste bassin de la culture générale, les autorités ministérielles ont fait des choix en matière de formation générale – par exemple, en privilégiant la philosophie dans les collèges francophones et les humanités (*humanities*) dans les collèges anglophones. Les documents ministériels ont identifié les savoirs jugés essentiels, le *fonds culturel commun* – philosophie, littérature, éducation physique, anglais et cours complémentaires – et certains savoirs fondamentaux qu'on retrouve dans la formation spécifique sous forme de disciplines contributives ou d'habiletés génériques. Ces choix ont été l'objet de débats, mais il semble y avoir un consensus historique autour des matières retenues.

On entend ainsi par *culture générale*: des *savoirs* essentiels dans les domaines littéraire, artistique, scientifique et philosophique; des *habiletés* fondamentales et transférables, comme la communication, la conscience de soi et la conscience

citoyenne; et des *attitudes* appropriées, comme l'ouverture, la curiosité, la pensée critique, l'écoute et la capacité de travailler en équipe.

Ainsi adaptée au contexte de la *culture générale*, l'APC est un succès, relatif mais réel, au Québec: les diplômés ont lu et analysé des œuvres littéraires et philosophiques diversifiées, plusieurs ont intégré dans leur vie la pratique régulière de l'activité physique et ont atteint un certain degré de compétence en langue anglaise. Ils se sont également initiés à d'autres domaines de savoir. Ainsi, ils ont développé des compétences, c'est-à-dire qu'ils ont acquis des connaissances et développé des habiletés et des attitudes relatives à la vie intellectuelle et culturelle (au sens large).

Nous n'aurons pas la prétention d'examiner un à un tous ces arguments, mais plus simplement celle de montrer que l'APC ne va pas à l'encontre d'une formation culturelle approfondie [...].

On peut s'interroger à savoir en quoi l'APC a contribué à ce succès. Une réforme des finalités et des devis de la formation générale en approche par objectifs (APO) n'aurait-elle pas abouti au même résultat? Quelle est la contribution spécifique de l'APC? Ne mène-t-elle pas à une autre conception de la culture, qui ressemble à celle que décrit Perrenoud?

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)

Cette position justifie bien que l'on définisse la culture comme une série de compétences socialement qualifiées d'essentielles dans une culture donnée, et donc comme un vaste savoir-agir en contexte. Il faut noter que ce parti pris définitionnel, issu des sciences sociales, qui définit la culture par des attitudes, des comportements, des croyances symboliques et des mœurs, s'oppose à une autre signification plus classique. Selon cette dernière, la culture est plutôt une érudition dans les domaines artistiques et littéraires et un intérêt soutenu pour ceux-ci. Si, dans le premier sens, qu'il adopte, le raisonnement de Perrenoud peut être soutenu, ce serait bien moins évident dans le second, puisqu'il y a justement dans la culture « cultivée » un élément de reproduction sociale, certes, mais aussi un élément de gratuité créative qui échappe à l'acquisition de compétences, quel qu'en soit le sens.

Du point de vue de la formation générale, les élèves formés dans un contexte d'APC ont, *relativement*, acquis les bases de certaines disciplines, tant sur les plans pratique que théorique. Ces apprentissages ne doivent pas mener au déni des *connaissances* de base de chaque discipline – ils les intègrent en principe, mais les intègrent-ils toutes? – même si une certaine *finalité pratique* est toujours présente: rédiger une dissertation, analyser et argumenter, exposer un point de vue en public, etc.

Dans les disciplines de la formation générale (on pourrait aussi dire: dans les programmes préuniversitaires), il

importe de reconnaître ces finalités pratiques, tout en clarifiant le caractère spécifique de ces compétences comprenant des savoirs théoriques nombreux et consistants, des situations complexes et nécessitant des distinctions de niveau quant au développement indéfini de certaines de ces compétences.

De fait, on comprend mieux ces compétences quand on regarde les « éléments de la compétence », mais alors on s'aperçoit qu'il y est souvent question de connaissances déclaratives, de savoir-faire et même de perceptions et d'attitudes.

On constate par ailleurs que la définition des compétences a été plus laborieuse, souvent plus générale, dans les disciplines de la formation générale que dans les programmes techniques. On voit aussi que certaines de ces compétences ne peuvent pas être pleinement développées dans le cadre de l'enseignement collégial (et même au premier cycle universitaire). Il faut donc les comprendre différemment, à des degrés d'initiation et non de maîtrise (savoir-agir complexes en contexte), par rapport à un contexte strictement scolaire. Tardif, dans le texte cité précédemment, souligne d'ailleurs le caractère intrinsèquement développemental de la compétence.

Nous avons aussi déjà remarqué que, dans le contexte des cours de la formation générale, les compétences sont plus générales, plus imprécises, plus ouvertes à diverses interprétations et plus disciplinaires, c'est-à-dire centrées sur des contenus (Tremblay, 2004). Nous avons souvent entendu des spécialistes affirmer que « ce ne sont pas de vraies compétences ».

De fait, on comprend mieux ces compétences quand on regarde les « éléments de la compétence », mais alors on s'aperçoit qu'il y est souvent question de connaissances déclaratives, de savoir-faire et même de perceptions et d'attitudes. Nous pensons que ce résultat est inévitable dès qu'on s'intéresse à des domaines de connaissance générale à propos desquels les résultats attendus de la formation demeurent généraux par nature. Loin d'être défectueuses, ces compétences respectent le caractère propre de cette formation.

UNE DIFFÉRENCE ESSENTIELLE

La formation générale ne saurait être définie en termes purement pratiques, comme un vaste domaine de « savoir-agir », sans prêter le flanc aux critiques de réductionnisme. Cependant, cela nous amène à regarder sous un autre angle la question des compétences à développer dans les disciplines à fort contenu de connaissances et à revoir la relation entre *acquisition de connaissances* et *développement de compétences*³, sans quoi on perdrait le sens humaniste de cette formation et son aspiration fondamentale à la connaissance pour elle-même, sans référence au monde de l'agir.

³ On remarquera que, chez notre voisin ontarien, les programmes universitaires sont définis à la fois par objectifs de connaissances, habiletés à développer et objectifs de compétences spécifiques et de compétences transférables. Serait-ce la voie à privilégier? N'est-ce pas déjà ce qu'on peut constater à travers les éléments de la compétence, où la vraie nature de cette dernière se révèle?



La composante des connaissances déclaratives est souvent prédominante dans les cours de la formation générale, puisqu'une grande quantité de faits et de concepts doivent être assimilés, incluant des schémas explicatifs de concepts et de théories. Cette réalité explique l'importance que conservent, dans ces contextes, la transmission des connaissances et les activités d'appropriation de celles-ci par les élèves, comme la lecture, la mémorisation en vue des examens, les travaux de recherche en bibliothèque et tout ce que comporte l'acquisition d'une encyclopédie de connaissances vaste et variée – la *culture* au sens classique du terme.

LA COMPLEXITÉ DES COMPÉTENCES DE CULTURE GÉNÉRALE

Il ne s'agit toutefois pas de dévaloriser le savoir plus «pratique». Ce dernier est essentiel, mais il est marqué par sa visée pragmatique. Les concepts ne l'intéressent pas pour eux-mêmes, mais pour leur utilisation dans un contexte donné: l'approfondissement du concept jusque dans ses dernières significations les plus subtiles – ses racines historiques et ses multiples sens dans différentes écoles de pensée – apparaîtra peut-être plutôt comme un manque de sens pratique. La situation est *inverse* dans les disciplines libérales classiques, où le savoir en lui-même et indépendamment de toute application pratique devient de plus en plus important, où la spéculation et l'intersubjectivité prennent une place considérable. Dans ce contexte, on peut aussi considérer ces concepts comme des composantes d'une compétence à mobiliser, mais celle-ci prendra la forme d'une érudition gratuite dont le savoir-agir est la condition nécessaire, mais non suffisante.

Le Boterf (2000) distingue d'ailleurs plusieurs types de compétences, dont certains ne sont qu'indirectement des savoir-agir, comme les savoirs théoriques et les savoir-faire sociaux. Il distingue en particulier:

- les savoirs théoriques (savoir comprendre, savoir interpréter);
- les savoirs procéduraux (savoir comment procéder);
- les savoir-faire procéduraux (savoir procéder, savoir opérer);
- les savoir-faire expérimentiels (savoir y faire, savoir se conduire);
- les savoir-faire sociaux (savoir se comporter, savoir se conduire);
- les savoir-faire cognitifs (savoir traiter de l'information, savoir raisonner, savoir nommer ce que l'on fait, savoir apprendre).

Pourtant, les caractéristiques propres de certains types de «compétences» sont rarement prises en compte ou distinguées clairement. On fait comme s'il n'y avait qu'une seule catégorie de compétences et que tous les programmes de toute nature pouvaient définir leurs objectifs d'une seule manière. Dans les faits, ce n'est pas ce qui caractérise l'enseignement collégial dans toute sa richesse, qui se déploie entre autres à travers différents types de compétences.

Ces différences entraînent des conséquences pédagogiques nombreuses et expliquent en partie la résistance quelquefois légitime des enseignants à l'implantation d'une APC perçue par plusieurs enseignants des disciplines de la formation générale comme mieux adaptée à des contextes de *pratique* plutôt qu'à des disciplines plus intellectuelles où l'interprétation et la pensée réflexive, la critique et l'intersubjectivité jouent un rôle très important.

Bref, l'APC doit être enrichie soigneusement afin d'être adaptée au contexte de disciplines plus théoriques, interprétatives ou spéculatives.

Les finalités d'action qui servent d'assises aux compétences sont plus difficiles à définir et sont plus controversées à mesure qu'on monte dans l'ordre de la spéculation et dans les études supérieures.

Par conséquent, on devra reconnaître qu'il est plus difficile dans le domaine de la culture générale de réduire le savoir à des «compétences» pratiques restreintes. Les finalités pratiques y sont limitées ou scolaires et comportent une forte composante de connaissances déclaratives. D'ailleurs, les procédures ne sont pas toujours formalisées et varient d'une école de pensée à l'autre. Les finalités d'action qui servent d'assises aux compétences sont plus difficiles à définir et sont plus controversées à mesure qu'on monte dans l'ordre de la spéculation et dans les études supérieures. Quant à elle, l'importance de l'assimilation de connaissances déclaratives ne décroît jamais, au contraire. Certaines disciplines n'ont aucune finalité pratique immédiate, ne sont pas tournées vers l'action et donc poursuivent des buts qui dépassent le savoir-agir et se réfèrent à des opérations intellectuelles d'un autre niveau, mieux définies comme des *finalités de formation* que comme des compétences.

Si les études supérieures visent à rendre l'étudiant capable d'affronter des degrés de complexité supérieurs et à tendre vers le savoir érudit (aux cycles supérieurs), il est plus difficile d'y proposer des tâches complexes significatives en lien avec des situations de travail ou sociales. Ainsi, les compétences prennent-elles un tour plus scolaire: les analyses littéraires



servent-elles directement à quelque chose en dehors de l'école, à moins d'œuvrer dans ce domaine? Que la réponse à cette question soit négative n'entache en rien la valeur des études littéraires qui n'ont pas besoin de justification extrinsèque, économique, personnelle ou sociale: elles ont de la valeur en soi, comme domaine culturel. On peut bien sûr en justifier la présence par des facteurs d'utilité: le perfectionnement de la langue écrite, l'enrichissement personnel, l'encouragement à la consommation culturelle (roman et théâtre, par exemple) ou le développement d'habiletés rédactionnelles pouvant être utilisées dans d'autres contextes. Tout cela est vrai, cependant leur finalité d'éveil des consciences suffit!

L'objectif de développer la pensée critique permet de décliner diverses compétences mais aussi des visées de formation d'un niveau plus élevé que les compétences [...].

Par ailleurs, les aspects critiques de certaines disciplines rendent hasardeuse la définition de compétences de haut niveau et le danger de réductionnisme fonctionnel est toujours présent. Ainsi, il importe de reconnaître l'autonomie intellectuelle de ces disciplines et la légitimité d'une certaine résistance à réduire leurs savoirs à une longue liste de compétences à construire.

Le développement de la pensée critique joue dans ces disciplines, comme la philosophie et la sociologie, un rôle tout à fait essentiel, voire fondateur et, par conséquent, le caractère cumulatif des savoirs conditionnels qu'on observe dans les métiers, les techniques et les professions, est moins présent et moins évident à dégager. Selon Ennis⁴, la pensée critique est «une pensée réfléchie qui aide à choisir ce [qu'il] convient de

faire ou de croire». Lipman⁵, pour sa part, souligne les liens entre pensée critique et pensée créative et évoque notamment la formation de jugements et la rhétorique de l'expression, la capacité d'autocorrection, la sensibilité au contexte, la flexibilité des règles et des principes en fonction des contextes, la capacité d'effectuer des synthèses créatives et même l'autotranscendance. Si telle peut être définie la pensée critique, il est à la fois évident qu'on peut en extraire de nombreuses compétences à développer sous forme de savoir-agir, selon divers degrés de complexité et de profondeur, et que la somme de ces compétences n'épuise pas ce qui est désigné par *pensée critique*. L'objectif de développer la pensée critique permet de décliner diverses compétences mais aussi des visées de formation d'un niveau plus élevé que les compétences: appelons-les des finalités ou, encore, comme le fait le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, des buts généraux de formation ou des intentions éducatives.

► RÉHABILITER LA « TRANSMISSION DES CONNAISSANCES »

La position que nous défendons ne contredit pas le postulat de l'élève apprenant à travers sa propre activité (constructeur de ses propres connaissances). Il est dommage de constater que certains tenants de l'APC caricaturent souvent de manière abusive les pratiques de transmission des connaissances en les réduisant aux seuls cours magistraux⁶. Les méthodes pédagogiques de transmission sont diversifiées et peuvent être centrées sur l'élève et reposer sur une posture «constructiviste» adoptée par l'enseignant ou l'enseignante. En APC, tout comme en approche par objectifs (APO), la diversification des moyens d'enseignement est d'ailleurs selon nous à la base du succès de l'apprentissage. Considérons l'exemple de l'apprentissage de la langue. En vertu des premières évaluations disponibles concernant l'enseignement primaire et secondaire, au Québec comme en Suisse, il semble que l'APC n'ait pas permis d'améliorer l'acquisition des connaissances de base de la langue écrite: syntaxe, orthographe d'usage et règles de grammaire. On peut faire l'hypothèse que l'apprentissage du code de la langue ne saurait être entièrement réalisé à travers des «tâches d'écriture significatives» et que certains praticiens de l'APC minimisent l'apport de la mémorisation et des exercices répétitifs dans le développement des compétences, ce qui peut faire qu'on aboutit alors à des résultats décevants à cet égard. Considérons aussi cette remarque de Gérald Boutin (2004):

Prenons encore pour exemple la position qui consiste à préconiser la non-transmission des connaissances par l'enseignant au bénéfice d'une pédagogie intégrale de la découverte. Il tombe sous le sens que le refus de transmettre des connaissances peut conduire à la négation même de la culture: il est évident que les apprenants d'aujourd'hui ne pourront pas tout découvrir et construire toutes leurs connaissances. Les méthodes dites nouvelles, qui soit dit en passant le sont beaucoup moins qu'on peut le croire (pédagogie par projets, travail d'équipe, etc.), si elles sont utilisées de façon exclusive, risquent de conduire davantage à l'échec qu'à la réussite scolaire.

⁴ Cité par Richard Pallascio, dans JONNAERT, P., A. M'BATIKA-KIAM et S. BOUFRAHI, *Les réformes curriculaires*, chapitre 7 «Pensée réflexive et compétences transversales: un lien entre la recherche et la réforme en éducation» 2004, p. 191.

⁵ *Ibid.*, p. 192.

⁶ Là-dessus, voir Boutin, 2004, p. 34-35.



Bref, dans certains domaines, il faut faire une place importante à l'enseignement et à l'acquisition des connaissances, parallèlement au développement des compétences comme savoir-agir complexes! C'est en ce sens que Boutin parle d'une troisième voie, non pour rejeter l'APC comme méthode de conception des programmes, mais pour réhabiliter l'enseignement et l'acquisition des connaissances pour elles-mêmes, en tant que contenus de culture.

Un exemple

Le cas particulier de l'enseignement de la philosophie mérite réflexion. Michel Tozzi (2003), un didacticien innovateur reconnu, souligne que lors d'une communauté de recherche, la démarche de «recherche de vérité par rapport à la question fondamentale, posée là à tout homme» nécessite une disposition à :

- **problématiser**, c'est-à-dire mettre en question ses affirmations, considérer ses thèses comme des hypothèses, remonter au problème dont elles se prétendent les solutions, interroger la question elle-même, dans ses présupposés et conséquences;
- **conceptualiser**, c'est-à-dire tenter de définir les notions convoquées pour penser, identifier et élaborer des distinctions conceptuelles, pour préciser ce dont on parle;
- **argumenter**, c'est-à-dire déconstruire des affirmations, répondre à des objections, fonder rationnellement son discours, pour savoir si ce qu'on dit est vrai.

Encore ici, on peut décrire ces habiletés comme des compétences intellectuelles – ou plutôt comme des ensembles de compétences discrètes – qui se manifestent de différentes façons, dans des textes, des discours, et qui demeurent indéfiniment à développer, à raffiner, à perfectionner. Il conclut: «Dans cette éthique communicationnelle qui est en même temps une morale de la pensée, on n'écoute pas seulement les autres par respect, on a besoin d'eux pour cheminer dans l'énigme humaine.» Cette recherche de la vérité en commun, apparentée évidemment à une démarche socioconstructiviste, ne saurait être ramenée à la somme de ces compétences, mais comporte une dimension qui les transcende.

Philippe Meirieu (1996), interrogé sur l'APC dans l'enseignement de la philosophie, remarque à juste titre que :

De même, la possession de toute une série de compétences (en termes de distinction d'exemples et d'arguments, de connaissances en matière d'histoire de la philosophie, toute une série de savoir-faire en matière dissertative) ne garantit pas le passage au philosophe. Je pourrai peut-être produire un document académiquement correct, mais l'acte de philosopher me paraît échapper à la somme des conditions qui l'autorisent. Il faut certes des conditions pour philosopher, mais ces conditions ne sont pas suffisantes.

On constate la même volonté de distinguer un ordre de savoir propre à la pensée humaniste qui excède les compétences qui y sont pourtant nécessaires. C'est cette dimension qui permet de faire de l'enseignement de la philosophie quelque chose de plus qu'une simple exigence scolaire, plus ou moins arbitraire, plus ou moins perçue comme utile. Apprendre à dissenter est peut-être important et formateur – au Québec, c'est la forme privilégiée d'expression philosophique – mais, ajoute Meirieu : «Je trouve dommage qu'on réduise et que l'académisme dissertatif en soit venu à faire confondre la philosophie et la dissertation. Historiquement, je ne connais

pas d'exemple (à part vraiment des bricoles) de philosophes qui aient fait des dissertations pour communiquer leur pensée philosophique. Je trouve étrange que cette technique-là soit la seule promue aujourd'hui.» Bref, la capacité de *philosopher* ne pourra jamais être définie comme une compétence à développer et comportera toujours une dimension existentielle et interprétative dont le concept de compétence ne peut rendre compte adéquatement ou complètement, malgré la grande extension que certains donnent désormais à ce concept.

CONCLUSION

Il importe donc de tenir compte des caractéristiques distinctes des savoirs propres à la culture générale (et aux programmes préuniversitaires) lors de l'élaboration des programmes de formation par compétences, sinon on court le risque d'aboutir à une formation appauvrie. De plus, il faut porter attention aux visées utilitaires afin qu'on n'y réduise pas la formation. Il faut aussi définir les compétences de manière ouverte, tout en accordant une grande importance à l'acquisition cumulative des connaissances qui font la culture.

L'APC est compatible avec le développement de la culture générale en autant qu'on ne cherche pas à limiter les contenus de formation aux seules attentes pratiques, aux seules compétences «rentables» sur le marché du travail, mais qu'on laisse un large espace pour l'acquisition de connaissances gratuites,

Il faut aussi définir les compétences de manière ouverte, tout en accordant une grande importance à l'acquisition cumulative des connaissances qui font la culture.



pour le simple plaisir de connaître, pour la culture humaniste et pour la formation intégrale de la personne et du citoyen. Nous constatons d'ailleurs aisément que l'application de l'APC dans les collèges évite généralement le piège de la formation appauvrie, car elle excède rapidement une définition trop axée sur le savoir-agir, aussi complexe soit-il. On a toutefois quelquefois tendance à minimiser l'importance de l'acquisition des connaissances en culture générale ou à réduire la formation à ses seuls aspects immédiatement pratiques. La formation de la personne et du citoyen va cependant beaucoup plus loin que la formation professionnelle au sens strict et elle comporte une part de gratuité inhérente au développement de l'autonomie de la pensée.

Pour devenir une méthode universelle d'élaboration des programmes d'études, il faut que l'APC soit définie de manière à faire place à des finalités d'un autre niveau, élargissant le savoir-agir au savoir-interpréter, au savoir-juger et au savoir-réfléchir, visées éducatives dont on nous concèdera que les interprétations pratiques ne sont ni immédiates ni évidentes. ♦

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ASSE, « Réformes néolibérales en éducation: le réseau collégial et l'idéal éducatif dans la tourmente », *Cahier du camp de formation de l'ASSE des 24 et 25 septembre 2005*. La citation est tirée de: ROY, P. E., « L'éducation à l'époque postmoderne », *Combats*, vol. 5, n^{os} 1 et 2, Cégep régional de Lanaudière à Joliette, 2001, p. 24. [En ligne] <http://www.asse-solidarite.qc.ca/spip.php?article335&lang=fr>

BOUTIN, G. et L. JULIEN, « La réforme de l'éducation, par-delà les compétences... », *Réseau*, Magazine de l'Université du Québec, automne 2000.

BOUTIN, G., « L'approche par compétences en éducation: un amalgame paradigmatique », *Connexions*, n^o 81, 2004, p. 25-41.

HIRTT, N., « À propos de l'approche par les compétences: avons-nous besoin de travailleurs compétents ou de citoyens critiques? », novembre 2003. [En ligne] <http://www.lagauche.com/lagauche/spip.php?article721>

LE BOTERF, G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'Organisation, 2000.

MEIRIEU, P., « Dialogue avec des professeurs de philosophie sur "l'approche par compétences en éducation" », 1996. [En ligne] www.meirieu.com/POLEMIQUES/competences.pdf

PERRENOUD, P., *Développer des compétences dès l'école?*, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 2001, p. 8.

TARDIF, J., *L'évaluation des compétences*, « Chapitre 1: Le concept de compétence », Montréal, Chenelière Éducation, 2006, p.15-35.

TOZZI, M., « Penser ensemble? Est-ce souhaitable et possible? », 2003. [En ligne] <http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/contrib100.htm>

TREMBLAY, R. R., « Compétences et culture générale: réflexion sur l'approche par compétences dans les programmes d'études préuniversitaires et en formation générale. » *Pédagogie collégiale*, vol. 18, n^o 2, 2004.

Docteur en sémiologie, Raymond Robert TREMBLAY a enseigné la philosophie et la méthodologie du travail intellectuel pendant 18 ans. Il est le coauteur de trois recherches PAREA et de plusieurs ouvrages didactiques. Récipiendaire d'un prix de la Ministre en 1996, il a aussi reçu le prix « Reconnaissance » de l'Association pour la recherche au collégial en 2005. Il travaille aujourd'hui comme directeur des études et des communications au Cégep Marie-Victorin. Il poursuit ses réflexions sur la culture générale, la quête du sens et l'apprentissage.

raymond-robert.tremblay@collegemv.qc.ca

LE COMITÉ DE RÉDACTION ATTEND

- ➔ vos propositions d'articles
- ➔ vos réactions aux textes publiés
- ➔ vos idées de sujets à aborder

PAR COURRIEL :

fkingsbury@cegep-ste-foy.qc.ca

Les textes soumis sont tous évalués par le Comité de rédaction. Ce dernier peut demander aux auteurs de modifier leur texte en vue de sa publication. Consultez les normes de publication sur le site Internet de l'AQPC :

<http://www.aqpc.qc.ca/index.php?q=fr/soumission-articles-normes>