



Culture générale : conceptions, attentes et stratégies

Article

Chercheur :

Florian Péloquin, Cégep régional de Lanaudière à Joliette

Collaboration :

André Baril, Cégep régional de Lanaudière à Joliette

Édithe Gaudet, Collège Ahuntsic

Raymond Lajoie, Cégep régional de Lanaudière à Joliette

Bernard Massé, Cégep régional de Lanaudière à Joliette

Article de vulgarisation d'une recherche subventionnée par le ministère de l'Éducation Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)

Numéro du projet : PA-2002-014

Juin 2011

La culture générale est-elle encore pertinente dans la formation des jeunes ? Comme l'écrivait Reid (1990), professeur de sociologie au collégial, ce thème « est presque tombé en disgrâce » (p. 10). Dans une enquête menée auprès du personnel enseignant de sciences humaines au collégial, certains confiaient au sociologue Beauchesne (1991) que « parler de culture générale, c'est nécessairement s'aventurer sur un terrain vague et soulever une question fort délicate » (p. 11). Toutefois, cette expression reste présente dans le discours éducatif québécois.

1. Présence continue de la culture générale dans le discours éducatif au Québec

La culture générale, malgré son flou sémantique et des éclipses ponctuelles, est une dimension importante dans le discours tenu sur l'éducation des jeunes au Québec. Depuis la formation classique de la première moitié du XX^e siècle, réservée à l'élite québécoise jusqu'au renouveau pédagogique qui marque le passage de l'école québécoise au XXI^e siècle, la culture générale a toujours préoccupé, d'une certaine façon, le monde de l'éducation et, particulièrement, celui du collégial où cette culture s'épanouit. Elle n'est pas oubliée dans la foulée de la démocratisation de l'enseignement, amorcée dans les années 1960, à partir des propositions du rapport Parent. À l'ordre collégial, sa place est quelque peu remise en question avec l'introduction de la formation dite fondamentale et l'approche par compétences. En accordant la primauté aux habiletés et aux attitudes, la formation fondamentale restreindrait l'importance des connaissances où puise essentiellement la culture générale (Conseil des collèges, 1987). Au collégial, la formation générale obligatoire constituerait le cœur de la culture générale offerte aux étudiantes et étudiants. Le rehaussement culturel proposé par la Commission des États généraux sur l'éducation (1996) s'est concrétisé dans le Programme de formation de l'école québécoise dont l'implantation a débuté en 2000. Toutefois, certains (Chéné et Saint-Jacques, 2000 ; Tacium, 2003) s'interrogent sur l'introduction de l'approche par compétences qui

évacuerait la culture générale. D'autres (par exemple Tremblay, 2004) n'y voient aucune incompatibilité. En 2004, le Conseil supérieur de l'éducation a proposé, pour l'ordre collégial, d'élargir l'offre de cours de formation générale à un plus grand nombre de disciplines dans les sphères des sciences de la nature, des sciences appliquées, des sciences humaines et des technologies. Si les États généraux de 1995-1996 ont permis de réaffirmer l'importance de la culture générale dans la formation des jeunes, il reste que la réforme qui a suivi au regard de cette culture n'a pas été perçue de la même façon par tous.

Malgré les volontés ministérielles, les exigences des programmes de formation, les avenues proposées pour développer la culture générale, une forte proportion du corps professoral (à titre d'exemple, Roy, 1991), de nombreux spécialistes de l'information et une partie de la population semblent s'entendre pour affirmer que les jeunes manquent de culture générale. Ces jugements reposent habituellement sur une conception de la culture générale qui est liée aux connaissances déclaratives. Toutefois, les critères pour porter ces jugements ne sont pas toujours très clairs. En effet, aucune conception de la culture générale n'a, à ce jour, fait l'unanimité.

2. Objectif et méthode

La recherche effectuée visait à connaître les conceptions de la culture générale de professeures et professeurs du collégial, leurs attentes quant à cette culture vis-à-vis de leurs étudiantes et étudiants et leurs pratiques pédagogiques qui en favorisent le développement chez ces derniers.

Cette recherche a également fait l'objet d'une thèse de doctorat (Péloquin, 2011) en éducation réalisée à l'Université du Québec à Trois-Rivières sous la direction de Louise Lafortune et de Noëlle Sorin. Sa réalisation a nécessité deux instruments de

collecte de données : questionnaire et entrevue. Le premier a été complété par 279 membres du corps professoral et visait à faire un choix diversifié des personnes qui seraient éventuellement interviewées, puis à élaborer le protocole d'entrevue. Ainsi, parmi les 57 personnes qui ont manifesté leur intérêt à participer aux entrevues, 21 d'entre elles ont été retenues. L'échantillon se voulait représentatif de l'éventail des opinions existantes sur la culture générale.

3. Synthèse critique des résultats

De l'analyse des résultats, 13 constats se dégagent. Nous présentons ici une dizaine d'entre eux et les discutons au regard des conceptions, des attentes, des pratiques pédagogiques et des programmes.

3.1. *Conceptions*

Un premier constat montre que les conceptions de la culture générale des personnes interviewées couvrent un spectre très large. À une certaine période, le contenu de la culture générale se limitait en grande partie à une connaissance de la culture classique, et seules certaines couches sociales favorisées avaient principalement accès à cette culture. Tenant compte des avancées sociales et de la recherche de l'équité sociale, il n'est pas étonnant que des professeuses et professeurs aient aujourd'hui une vision élargie de ce qu'est la culture générale, allant même à y inclure, par exemple, des éléments de culture populaire comme ceux du domaine des sports. Les éléments mentionnés laissent entendre que la culture générale englobe tout ce qui touche de près ou de loin à la culture. À la limite, tout peut en faire partie. Il s'avère alors important de se questionner sur l'opérationnalisation de cette culture, puisqu'on ne s'entend pas sur ce qu'elle devrait comporter, non seulement en ce qui concerne les contenus, mais aussi les habiletés et les attitudes.

Il est aussi constaté qu'une conception plurielle de la culture générale se dégage, c'est-à-dire que les personnes interviewées n'en ont pas nécessairement la même conception. D'ailleurs, dans le discours social, et plus spécifiquement dans celui de l'éducation, ce qui est sous-entendu par culture générale ne fait pas l'unanimité. Avant les années 1960, il semblait y avoir un certain consensus au Québec quant au contenu recouvrant la culture générale ; par la suite, ce consensus a laissé place à un éventail d'acceptions. Cela explique, en partie, que les professeures et professeurs n'affichaient pas une vision commune. Quelques autres raisons peuvent être avancées pour expliquer cette diversité de points de vue. Les professeures et professeurs ont reçu des formations différentes quant aux contenus disciplinaires et aux approches pédagogiques : formation classique, formation dans le cadre de la création des polyvalentes et des cégeps et formation dans le cadre d'un curriculum plus récent. De plus, ces personnes proviennent de diverses disciplines et ont des expériences d'enseignement variées, ce qui accentue la possibilité d'avoir des visions différentes de la culture générale. Par exemple un professeur en sciences fera principalement référence à des éléments de culture générale qui sont liés à son domaine, tandis qu'un professeur de littérature donnera priorité aux arts et lettres. L'âge des personnes semble aussi jouer un rôle ; ainsi, les plus âgées rappelleront le lien entre la culture classique et la culture générale. Ces nombreux points de vue pourraient s'avérer être un frein à l'idée d'exprimer une vision commune, même élargie, de la culture générale.

Un autre constat touche certaines conceptions dans lesquelles des réserves sont émises quant à l'intégration de tels ou tels éléments à la culture générale. Selon nous, les trois dimensions que sont les habiletés intellectuelles, les attitudes et les expériences de vie seraient des moyens pour développer la culture générale. Si celle-ci est considérée comme étant composée de connaissances, il est compréhensible que des personnes puissent voir des habiletés intellectuelles telles que la capacité de

lecture et des attitudes telles que la curiosité comme des moyens qui favorisent son développement. Le fait de ne pas inclure des aspects très spécialisés correspond aux définitions qui excluent ces derniers du champ de la culture générale (par exemple, Imbs, 1978). Par ailleurs, il est possible de s'interroger sur l'inclusion dans la culture générale, par quelques personnes interviewées, de certains éléments spécifiques tels que l'autonomie, la capacité de travailler en équipe, l'effort, la maîtrise du français et la recherche d'informations. Pour nous, ce seraient des moyens favorisant le développement de la culture générale ou des effets de celle-ci. Dans ce cas, ce ne serait pas considéré comme faisant partie de la culture générale. Ces réserves soulèvent des questions quant aux frontières de la culture générale : elles peuvent éventuellement fournir des pistes pour mieux les resserrer.

Il est constaté qu'une conception-définition émerge : la culture générale, d'une part, se compose de connaissances et, jusqu'à un certain point, d'habiletés intellectuelles, d'attitudes et d'expériences de vie, et, d'autre part, puise en grande partie au domaine de l'histoire et à celui des arts et lettres. Il est compréhensible que les professeures et professeurs s'entendent sur le fait que la culture générale comprenne des connaissances, car cette dimension se retrouve dans presque toutes les définitions (Imbs, 1978 ; Legendre, 2005 ; Rey-Debove et Rey, 2004). Dans le discours social et, plus spécifiquement, dans celui du monde de l'éducation, un consensus se dégage à cet égard. L'inclusion des arts et lettres et de l'histoire rejoint plusieurs visions de la culture générale (Biélande, 1991 ; Commission d'étude sur l'avenir de l'Université Laval, 1979). L'importance accordée depuis quelques années au développement de compétences, dans lesquelles les habiletés et les attitudes mobilisent les apprentissages, peut avoir incité les professeures et professeurs à les inclure dans la culture générale. Étant donné que plusieurs considèrent que la culture générale comprend des habiletés intellectuelles, des attitudes et des expériences de vie, c'est cette définition qui aurait le plus de chance de rejoindre la majorité des

gens, sans toutefois faire l'unanimité. Il importe de mentionner qu'une personne qui a une conception plus limitative de ce que recouvre la culture générale n'a pas obligatoirement une vision étroite de la culture qui devrait être développée chez les jeunes. Ainsi, il est possible qu'une personne considère que la culture générale soit composée strictement de connaissances et applaudisse à l'introduction de l'approche culturelle prônée dans le Renouveau pédagogique qui favorise le développement de compétences.

3.2. Attentes déçues au regard des élèves qui arrivent du secondaire et au regard des finissantes et finissants du collégial

La qualité de la culture générale des élèves qui arrivent du secondaire ne répond pas aux attentes. Si le niveau de culture générale à la fin des études au collégial s'est amélioré, il ne satisfait cependant pas totalement les attentes. Cette déception au regard de la qualité de la culture générale des jeunes ne surprend pas vraiment, car elle est déjà signalée dans la littérature (Péloquin et Baril, 2002 ; Reid, 1990) ; elle s'inscrit dans la même lignée générale des déceptions des enseignantes et enseignants vis-à-vis des élèves qui proviennent d'un ordre d'enseignement inférieur. Les attentes sont peut-être trop grandes au regard de la maturité des jeunes qui arrivent au collégial. D'ailleurs, il se pourrait que ces attentes soient irréalistes en dépassant le niveau atteint par des adultes considérés comme cultivés. Le jugement peut en partie être teinté par des exemples de manque de culture générale très décevants chez certains jeunes. Il y aurait probablement une forme de généralisation abusive à partir de cas qui font oublier la qualité de la culture générale d'un bon nombre de jeunes. Il est possible que certaines personnes interviewées jugent l'ensemble des étudiantes et étudiants à l'aune de leur propre culture générale, vraisemblablement au-dessus de la moyenne, lorsqu'ils étaient jeunes. Quant aux personnes qui ont fréquenté les collèges classiques, il existerait une certaine « nostalgie » de cette formation réservée

à un petit nombre, à une élite, et elles la souhaiteraient pour tous. Aujourd'hui, au regard des années 1960, il y a proportionnellement plus de jeunes ayant une bonne culture générale, grâce à l'accessibilité beaucoup plus grande à l'éducation, alors que chez les autres jeunes, cette culture s'est sensiblement améliorée.

3.3. *Pratiques pédagogiques*

En ce qui a trait aux pratiques pédagogiques, il est constaté que les moyens utilisés relèvent de l'enseignement en général. Elles ne sont pas spécifiques au développement de la culture générale. Selon nous, cela laisse croire que presque tous les outils pédagogiques développeraient la culture générale. C'est plutôt l'introduction d'éléments de culture générale dans les pratiques pédagogiques qui favoriseraient le développement de cette culture chez les jeunes. Par exemple le fait d'utiliser un documentaire vidéo ne suppose pas en soi que des éléments de culture générale seront soulevés ; c'est la personne enseignante qui, par le choix de la vidéo et au moyen des apprentissages demandés, en fera un outil de développement de culture générale. Le spectre des conceptions de la culture générale qui a émergé de la recherche est si vaste que de larges pans des contenus de cours au collégial sont inclus dans cette culture. Il est alors compréhensible que les moyens pédagogiques utilisés pour l'enseignement de ces contenus soient les mêmes que ceux dont il a été question pour développer la culture générale. Le contexte évoqué de l'utilisation de plusieurs moyens rapportés n'est pas suffisamment explicite pour bien saisir en quoi ils contribueraient au développement de la culture générale : par exemple demander aux étudiantes et étudiants d'observer le milieu qui les entoure n'est pas nécessairement garant d'une progression de la culture générale. L'autoévaluation dans un travail d'équipe peut favoriser l'ouverture au contenu du cours et, éventuellement, à la culture générale, mais cela aurait du sens si ce contenu était en lien avec cette culture.

Un autre constat touche la grande importance accordée au contenu des programmes qui laisse peu de place à des pratiques pédagogiques pouvant développer la culture générale. Des efforts sont déployés pour intégrer le plus harmonieusement possible des éléments de culture générale même s'ils ne sont pas mentionnés dans le programme. Afin de respecter celui-ci, la question du manque de temps peut être évoquée ici, comme à d'autres ordres d'enseignement. Les éléments de culture générale qui ne font pas partie du programme ne seraient pas vraiment évalués. Dans la situation actuelle, il existe un écart entre les attentes en matière de culture générale et ce qui serait acceptable comme énergie à déployer pour parvenir à les combler.

À cet égard, il est constaté que les initiatives pédagogiques personnelles et sporadiques soucieuses de cette culture ne permettent pas de la développer d'une manière satisfaisante et structurée. La juxtaposition des moyens pédagogiques ne tisserait pas suffisamment de liens entre différents contenus. Ce qui peut expliquer, jusqu'à un certain point, que les résultats des étudiantes et étudiants qui terminent leurs études collégiales ne sont pas à la mesure des attentes de leurs professeures et professeurs.

3.4. *Bonification des programmes*

Les professeures et professeurs interviewées considèrent qu'il y aurait lieu de modifier les programmes pour introduire davantage d'éléments de culture générale. La perception à l'effet que les élèves terminent leur secondaire avec peu de culture générale et l'impression que, malgré les efforts fournis, elle n'est pas totalement satisfaisante à la fin du collégial expliquent probablement en grande partie ce désir. Les professeures et professeurs laissent entendre que leurs propres initiatives individuelles ne peuvent suffire. Reid (1990), à partir des résultats d'une enquête auprès d'une centaine de professeures et professeurs du collégial, souligne qu'une

majorité d'entre eux désiraient un élargissement de la formation générale. La variété de cours proposée abonde dans ce sens : société et fonctionnement de ses principales institutions, psychologie, géographie, histoire, vulgarisation de notions scientifiques de base, notions de base en mathématiques utilisées dans la vie quotidienne. Si la culture générale faisait explicitement partie des programmes, elle aurait une importance non seulement pour les jeunes, mais aussi pour le personnel enseignant. Toutefois, une discussion pour octroyer une place plus importante à la culture générale au cégep risque d'être difficile à concrétiser au moment où le corps professoral commence à maîtriser les programmes mis en place au milieu des années 1990 et à largement les appliquer.

La bonification des programmes se heurte à une réalité : il y a une limite à ce qui peut être intégré dans les contenus des programmes, ceux-ci étant déjà considérés suffisamment exigeants. À moins de penser que la charge de travail des étudiantes et étudiants est trop faible, toute insertion d'éléments de culture générale s'effectuera par des changements qui commanderont des retranchements dans la formation générale ou dans la formation spécifique d'un programme.

Une autre façon de développer la culture générale serait de repenser la formation dans laquelle elle établirait davantage un lien avec les contenus actuels. Cela ne veut pas nécessairement dire un ajout, mais une conception différente de l'enseignement des contenus disciplinaires. Peu importe l'approche, cela suppose une vision globale de ce que les jeunes doivent absolument développer comme apprentissage. À partir des multiples propos recueillis lors des entrevues, il est légitime de penser que l'histoire devrait occuper une place de choix dans les diverses matières de l'ensemble des programmes.

Il serait pertinent d'envisager des efforts collectifs à l'intérieur des institutions, comme des équipes de programme travaillant en concertation, qui viseraient des objectifs de développement de culture générale. Toutefois, pour que celle-ci soit bien intégrée à la formation des jeunes, il apparaît nécessaire d'avoir une conception rassembleuse de cette culture et, à partir d'elle, d'envisager une finalité pédagogique globale dans les divers ordres d'enseignement. L'école devrait avoir une perspective de développement de la culture générale même avant l'arrivée au cégep. En considérant que la culture générale est un volet essentiel du développement des jeunes du collégial, il est compréhensible que des aspects de cette culture leur soient accessibles et soient insérés dans tous les programmes, particulièrement dans les cours communs de formation générale.

4. Pistes de recherche

À partir des résultats de cette recherche, il est possible d'entrevoir de nouvelles pistes de recherche pour éclairer la place de la culture générale dans le monde de l'éducation et favoriser son développement. Voici celles qui semblent les plus pertinentes et les plus prometteuses.

La diversité des conceptions de la culture générale et le vaste spectre qu'elle peut couvrir constitueraient des obstacles à la mise en place de moyens, par exemple des programmes qui en tiendraient compte, d'une manière explicite, pour développer ce qui pourrait être considéré comme étant de la culture générale. Une recherche subséquente pourrait tenter de mieux la cerner en précisant, notamment, quels en sont les éléments à inclure et ceux à exclure. Elle pourrait prendre appui sur le contexte culturel québécois.

Étant donné l'imprécision concernant la qualité de la culture générale des jeunes, une recherche québécoise d'envergure sur le sujet avec des élèves du secondaire et du collégial serait d'un apport indéniable. Elle pourrait prendre la forme d'une étude longitudinale, allant du secondaire à l'université. Par ailleurs, une enquête internationale, comme celles qui ont été réalisées par le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), serait aussi, dans ce contexte, fort éclairante.

Afin de réaliser cette évaluation du niveau de la culture générale des jeunes, il est possible d'envisager la construction d'outils diagnostiques comme des tests à choix multiple. À l'instar de Péloquin et Baril (2002), ces outils pourraient être accompagnés d'un guide d'interventions pédagogiques qui, idéalement, prendrait en compte le rôle de la discipline dans le développement possible de la culture générale des élèves. Par exemple l'intervention d'une personne enseignante de littérature risque d'être fort différente de celle d'une personne enseignante en génie électrique. L'éventail des interventions pédagogiques mis en évidence par cette recherche pourrait inspirer ce guide.

Il est possible de s'interroger sur le degré de satisfaction du corps professoral des universités du niveau de culture générale atteint par les étudiantes et étudiants qu'il accueille. Une recherche similaire permettrait de cerner leurs conceptions, leurs attentes et leurs pratiques pédagogiques. Un autre type de recherche, plus pragmatique, pourrait aussi s'effectuer auprès des employeurs engageant des jeunes qui ont suivi la formation technique au collégial. Ces recherches aideraient à ajuster et à adapter la formation des jeunes au collégial quant à leur culture générale.

Mesurer l'incidence de la culture générale dans la réussite des élèves serait, à notre avis, une des premières recherches à mettre en train. Si la qualité de cette

culture s'avérait un facteur de réussite, cela militerait en faveur de moyens pour favoriser ce développement. Cependant, avant de songer à modifier les programmes, il serait approprié de vérifier la part de culture générale dans les programmes des divers ordres d'enseignement. Pour les personnes rencontrées, les initiatives individuelles ne sont pas soutenues par une cohésion collective qui imprènerait les programmes du collégial où probablement l'histoire jouerait un rôle important. Il serait utile de vérifier si cette perception rendait justice aux programmes actuels du collégial quand la formation générale (français/littérature, philosophie, langue seconde anglaise et éducation physique) constitue près de la moitié de la formation préuniversitaire et un peu plus du tiers de la formation technique. Par ailleurs, il serait opportun d'évaluer si les programmes élaborés selon l'approche par compétences favorisent le développement de la culture générale.

Des recherches seraient également envisageables pour envisager des façons d'incorporer à la formation des enseignantes et enseignants des moyens de mieux enrichir la culture générale des jeunes. Étant donné que la formation à l'enseignement varie d'un ordre à l'autre, il serait souhaitable que des recherches différentes soient effectuées. Cependant, il est possible de projeter des recherches qui viseraient à mieux arrimer les formations à l'enseignement des divers ordres en ce qui a trait au développement de la culture générale. Ces recherches pourraient conclure que des changements dans les programmes de formation s'imposent tels que l'introduction de cours interdisciplinaires touchant la culture générale : par exemple sur des pratiques pédagogiques favorisant son développement. Dès lors, une didactique de la culture générale qui s'appuierait sur des fondements théoriques fédérateurs serait susceptible de prendre forme.

Bibliographie

- BEAUCHESNE Claude (1991). *Le professeur de cégep : un maître en humanisme ?*, Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, coll. « Documents de recherche », n° 29, 125 p.
- BIÉLANDE Pierre (1991). *300 questions tests de culture générale*, Allier (Belgique) : Marabout, coll. « Marabout Service », n° 1481, coll. « Challenge Plus », 320 p.
- CHENÉ Adèle et SAINT-JACQUES Diane (2000). « Culture et réforme du curriculum. Quelle culture pour quelle société ? », texte de présentation de la communication, version longue, 5^e Biennale de l'éducation et de la formation, *Débats sur les recherches et les innovations*, Paris : Association pour la promotion des recherches et des innovations en éducation et en formation, <http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/5biennale/Contrib/Long/L353.htm>. (Accès le 25 août 2005)
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996 : Renover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, rapport final, Québec : Ministère de l'Éducation, 90 p.
- COMMISSION D'ÉTUDE SUR L'AVENIR DE L'UNIVERSITÉ LAVAL (1979). *Pour la renaissance de l'Université Laval*, Sainte-Foy : [s. n.], 347 p.
- CONSEIL DES COLLÈGES (1987). *Enseigner aujourd'hui au collégial, L'état et les besoins de l'enseignement collégial, Rapport 1986-1987*, Québec : Conseil des collèges, 74 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2004). *Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : poursuivre le renouveau au collégial*, Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation, 141 p.
- IMBS Paul (1978) *Le Trésor de la langue française : dictionnaire de la langue du XIXe et du XXe siècle (1789-1960)*, tome sixième, Paris : Éditions du Centre national de la recherche scientifique, 1308 p.
- LEGENDRE Renald (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal : Guérin, 3^e édition, coll. « Le défi éducatif », 1554 p.

- PÉLOQUIN Florian (2011). *Culture générale : conceptions, attentes et pratiques pédagogiques de professeures et professeurs du collégial*, thèse de doctorat en éducation, Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières, 270 p.
- PÉLOQUIN Florian et BARIL André (2002). *La culture générale et les jeunes*, Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval, [134 p., pagination multiple]
- REID F. Philippe, assisté de Jean-Hugues Paradis (1990). *La formation fondamentale des cégépiens : une évaluation par les professeurs*, Sillery : Cégep François-Xavier Garneau, 158 p.
- REY-DEBOVE Josette et REY Alain (dir.) (2004). *Le Nouveau Petit Robert*, Paris : Dictionnaires Le Robert, 2949 p.
- ROY Paul-Émile (1991). *Une révolution avortée. L'enseignement au Québec depuis 1960*, Montréal : Éditions du Méridien, 145 p.
- TACIUM David (2003). « Pour la formation générale : culture ou Culture », *Pédagogie collégiale*, vol. 17, n^o 2, décembre, p. 31-32.
- TREMBLAY Raymond Robert (2004). « Compétences et culture générale », *Pédagogie collégiale*, vol. 18, n^o 2, décembre, p. 31-35.