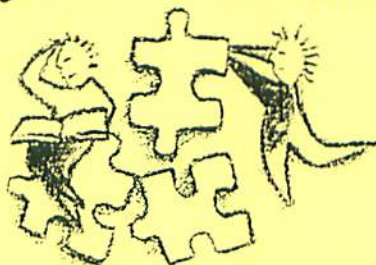


*Actes du 19<sup>e</sup> colloque de l'AQPC*

# RASSEMBLER NOS FORCES

AUTOUR de la classe, des enseignants et des enseignantes,  
des programmes et des collèges



10B 44

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

*Table ronde*

Jean-Claude SIMARD	p. 1
Michel-Marc LEMIEUX	p. 4
Jacques TREMBLAY	
Bruce WALLACE	
Interventions des participants	p. 9

## L'HARMONISATION DE LA FORMATION GÉNÉRALE ET DE LA FORMATION SPÉCIFIQUE

Intervention de Jean-Claude SIMARD  
Professeur de philosophie  
Collège de Rimouski

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

### L'approche-programme

Depuis la réforme des collèges, l'attitude générale du département de philosophie du collège de Rimouski a été de donner la chance au coureur et à tirer le maximum des opportunités offertes par la refonte des devis de cours. Une telle attitude s'est manifestée très tôt dans l'adaptation du cours d'éthique aux diverses familles de programmes du collège. Jusqu'à présent, le résultat nous a amplement satisfaits. Pour nous, l'initiative stimulante du programme de Sciences de la nature constituait en conséquence une invitation à poursuivre dans la voie ainsi ouverte. Par ailleurs, le travail interdépartemental nous amenait tout naturellement à penser programme. Nous décidâmes donc très tôt de voir s'il serait possible d'expérimenter non plus seulement sur le troisième cours de philosophie, mais *sur l'ensemble de la séquence*. C'est pourquoi, dans le cadre d'une recherche-action menée avec un collègue de français<sup>1</sup>, nous avons cherché à dégager les principes fondant l'approche-programme. Nous en avons identifié trois. D'abord le principe de la vision globale : toutes les disciplines d'un programme sont appelées à contribuer à l'atteinte des objectifs de formation. Pour actualiser ce projet commun, il faut dorénavant adopter une vision concertée des enseignements, sens même de l'approche-programme. Ce premier principe entraîne la nécessité d'une collabora-

tion étroite entre les disciplines du programme et une grille de partage des responsabilités d'enseignement qui les inclut *toutes*.

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

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

### Une base institutionnelle : la formation fondamentale

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

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

<sup>2</sup> La recherche citée *supra* visait également à développer un modèle général de transférabilité qui n'est pas présenté ici.

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

### Une interprétation du fonds culturel commun

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

### Quelques exemples d'application

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

- 1) Nous avons d'abord élaboré un programme de lectures sur la culture scientifique pour les divers cours spécifiques. Pour faciliter la normalisation de l'évaluation par les différentes disciplines, on a demandé au département de philosophie de créer un modèle très simple de fiche de lecture comprenant les données bibliographiques du texte à lire, un résumé analytique ainsi qu'un bref commentaire.
- 2) En second lieu a été dressée la liste des travaux méthodologiques du programme, qu'il s'agisse des formations générale ou spécifique, dans le but d'en harmoniser à long terme les exigences.
- 3) Nous avons également modulé<sup>3</sup> les deux premiers cours de philosophie, identifiant des problématiques spécifiques à la clientèle afin d'établir des passerelles avec les divers cours du programme. Par exemple, pour le premier cours, la naissance conjointe des sciences et de la philosophie chez les Grecs. Pour le second cours, les aspects historique et philosophique de la théorie de l'évolution déjà vue en biologie. Et ainsi de suite. Une telle modulation implique évidemment que l'on travaille avec des groupes entièrement homogènes pour les ensembles I et II.
- 4) Nous avons créé un cours nouveau (complémentaire suggéré) structuré selon trois volets : l'épistémologie, les rapports science-technologie-société ainsi que l'histoire des sciences et des techniques.
- 5) Un groupe de travail du département de philosophie a élaboré des tableaux synthétiques sur la culture scientifique qui servent de référence globale et sont inclus dans le cahier de programme des élèves.
- 6) Diverses activités de perfectionnement ont été organisées au cours des dernières années, soit à partir de ressources externes — par exemple un PERFORMA sur l'épistémologie avec un professeur de philosophie de l'UQAM —, soit avec nos ressources internes. Elles ont par exemple inclus une capsule d'épistémologie donnée par le département de philosophie aux enseignants de la formation spécifique, l'alimentation des enseignants de philosophie par ceux et celles de la formation spécifique grâce à la transmission d'information, à l'échange de documentation, etc.

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

<sup>3</sup> Il ne s'agit pas d'une modification du devis provincial, qui est intégralement respecté.

## Évaluation informelle

Nous n'avons pas encore mené d'évaluation formelle du volet culture scientifique du programme<sup>4</sup>. Cependant, les problématiques adaptées permettent une complémentarité efficace des cours et la dimension méthodologique commune favorise l'harmonisation et la réussite. Bon an mal an, le taux de réussite en philosophie varie entre 95 et 98 %. La chose n'est évidemment pas due au seul fil conducteur « culture scientifique », car les élèves de science sont déjà de fort calibre et en général plutôt motivés. Mais cela aide certainement beaucoup. Notre hypothèse à ce niveau n'est pas originale et rejoint diverses recherches sur la question selon lesquelles les problèmes des élèves vis-à-vis la formation générale proviennent habituellement d'une absence de signification. Si on arrive à l'intégrer au programme, non seulement acquiert-elle un sens, mais elle peut même donner un horizon, voire un cadre aux apprentissages réalisés en formation spécifique. C'est à notre avis l'une des retombées les plus intéressantes de notre expérimentation.

## Conclusion

La conception de la philosophie qui émerge de cette expérimentation est plus humble que la conception habituelle. Elle n'a plus une prétention à la maîtrise exclusive de l'ensemble des savoirs, elle n'entend plus trôner au sommet ou à la base de l'arbre de la connaissance (Descartes), dans son orgueil archontique (Husserl). Car les grands modèles classiques ont vécu, et les concepts universels qu'ils prétendaient mettre en œuvre — matière, substance, forme, causalité, déterminisme, etc. — sont devenus à toutes fins utiles inopérants. Au XIX<sup>e</sup> siècle, Auguste Comte, l'un des fondateurs de l'épistémologie moderne, proposait de définir dorénavant le philosophe comme le spécialiste des généralités. Je suggérerais plutôt au philosophe actuel de se voir comme un généraliste des spécialités. Il faut prendre au sérieux le programme quinquennal de naturalisation de l'épistémologie et accompagner le mouvement interne aux diverses sciences, lesquelles tendent aujourd'hui à développer leur propre autoréflexion dans les trois domaines traditionnels de la philosophie : l'univers, la société et l'homme.

Dans une célèbre boutade qui a fait couler beaucoup d'encre (et de bile), Heidegger affirma un jour que « la science ne pense pas ». Contrairement à ce qu'il croyait, le rôle du philosophe aujourd'hui n'est pas de penser la science, encore moins de penser pour elle, mais de penser à partir d'elle. Dans cette optique, sa fonction consiste alors à mettre en dialogue les diverses disciplines, à les cercler de signification, à faire circuler entre elles le sens. Incluant bien sûr les disciplines scientifiques et techniques. En somme, il doit à notre avis établir un nomadisme de la signification et devenir un opérateur de transdisciplinarité. Il n'y a peut-être pas de sens plus noble pour l'expression « culture scientifique » que cette articulation étroite avec le fonds culturel commun de l'Occident. C'est certainement en tout cas une des façons privilégiées d'harmoniser l'exigence d'expertise donnée par la formation spécifique et le besoin de sens auquel répond pour sa part la formation générale. Ainsi, non seulement favorise-t-on la réussite des élèves, mais on se donne en outre un gage solide : celui de former pour l'avenir des citoyens qui, tout en étant compétents, seront sans doute mieux éclairés.

<sup>4</sup> Comme tout ce travail se fait sans dégageant, notre souci premier étant d'améliorer la qualité de la formation offerte aux élèves tout en y trouvant du plaisir, nous limitons au strict minimum les exigences d'ordre « administratif ».

Intervention de Michel-Marc LEMIEUX  
 Professeur de philosophie  
 Coordonnateur du comité de la formation générale  
 Collège de Sherbrooke

---

Dans son Avis à la ministre de l'Éducation, intitulé *Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales* et publié en 1997<sup>5</sup>, le Conseil supérieur de l'éducation prend position en faveur de l'harmonisation de la formation générale et de la formation spécifique. Il propose aussi au moins une façon de concevoir une telle harmonisation.

Il n'y a rien de très nouveau dans cette prise de position puisque, comme le rappelle le Conseil, déjà en 1975, le rapport Nadeau « critiquait le fait que les activités pédagogiques des trois blocs de cours ne soient que juxtaposées plutôt que réunies en un tout [et], pour corriger cette lacune, il proposait ce qui est devenu plus tard le concept d'approche-programme<sup>6</sup> ».

Le plus surprenant, c'est qu'on ne soit pas encore arrivé à cet « arrimage » de la formation générale et de la formation spécifique après vingt-cinq ans d'acharnement, vingt-cinq ans de recherches, de rapports, de réformes, vingt-cinq ans au cours desquels nous sommes passés du modèle behavioriste, au modèle cognitiviste, des comportements attendus aux savoir-faire, des savoir-être aux attitudes, des habiletés aux compétences. Et on persiste encore à chercher, par le même type de moyens utilisés en formation spécifique, une solution à un problème qui est peut-être mal posé.

Vingt-cinq ans pour se retrouver aujourd'hui à se demander quelle est la **différence** entre un étudiant qui a fait le parcours de la formation générale et un autre qui ne l'a pas fait : pour finir, au mieux, par échanger sur nos **expériences** ; pour donner des **points de vue** sur l'harmonisation. C'est dire l'ampleur de notre malaise et de notre impuissance à comprendre ce que nous faisons. C'est habituellement dans une étape préliminaire, au moment où il faut aller chercher les prémisses, l'arrière plan d'entente consensuel sur la base duquel on pourra argumenter, que l'échange de points de vue et le partage de ses expériences ont leur place et non après vingt-cinq ans de travail. Vingt-cinq ans pour en arriver au mieux à varier les métaphores et à nommer aujourd'hui « enracinement » et « harmonisation » ce que l'on appelait « arrimage » ou « intégration » !

<sup>5</sup> Conseil Supérieur de l'Éducation, *Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales*, Québec, 1997.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 11.

Cette question sans réponse et ces métaphores sans substance sont donc dans notre paysage professionnel depuis si longtemps qu'il n'y a pas à se surprendre qu'elles soient là devant nous. Quoique ne tenant compte que du contexte immédiat, on peut se surprendre qu'elles fassent surface à ce moment-ci. En effet, comment entreprendre une réflexion sérieuse sur l'harmonisation alors que le processus d'évaluation de la formation générale n'est pas terminé et qu'on commence à peine à tirer quelque leçon de la mise en œuvre de la formation propre ? Incohérence administrative ou volonté inconsidérée de réforme ?

Le vertige devant tant de temps et d'efforts ne devrait-il pas nous conduire soit à admettre qu'il n'y a peut-être tout simplement pas de liens à établir entre la formation générale et la formation spécifique, soit à se résoudre à poser la question en d'autres termes et à chercher des liens qui sont de tout autre nature que ceux qu'on cherche désespérément à établir ou peut-être encore à avouer que le problème (s'il y en a un) déborde notre rayon d'action ?

Lorsque j'ai accepté l'invitation à participer à cet atelier, j'avais prévu le faire à titre de coordonnateur du comité de la formation générale de mon Collège. Malheureusement, les hasards des négociations ont entraîné le boycott des travaux du comité. J'ai donc choisi d'articuler ici les préoccupations et la perspective qui était la mienne lorsque nous avons entrepris nos travaux.

Lors de la visite de la Commission d'évaluation au début de 1999, les commissaires nous ont manifesté, par leurs multiples questions sur l'approche-programme, sur l'existence de comités de programme, sur la formation propre et sur l'ESP, un vif intérêt pour la question de la contribution de la formation générale à la formation spécifique. J'ai soutenu devant eux que toute cette question souffrait du fait que nous n'avions pas encore trouvé le **langage approprié** pour rendre compte de la contribution de la formation générale à la formation de l'étudiant et que l'ensemble de ces préoccupations pour l'intégration devait se situer dans le contexte plus large d'une **profonde crise culturelle** que tout le monde semble vouloir ignorer.

Je discuterai la question de l'harmonisation par le biais de ces deux thèmes. Ma croyance profonde est que la crise perpétuelle de légitimité dans laquelle est plongée la formation générale et qui fait qu'elle est régulièrement sommée de justifier sa place sous toutes sortes de formes (l'harmonisation étant la dernière en date de ces sommations) n'est pas d'abord une crise psychopédagogique ou une crise de structure mais *une crise d'ordre éthique, c'est-à-dire qu'elle met en cause les finalités de l'éducation et la place de l'école dans la communauté*. Et tant que le problème sera posé et discuté en des termes qui ne lui sont pas propres, nous ne pourrons que perpétuer et aggraver cet état de crise qui est facteur de désengagement et de démotivation.

Je crois aussi que cette exigence d'harmonisation n'a pas encore trouvé de fondement dans des besoins réels mais qu'elle repose plus sur des impératifs bureaucratiques de gestion et de contrôle, sur des exigences issues de théories pédagogiques étrangères à la formation générale<sup>7</sup> et finalement sur une interprétation particulière d'une demande sociale pour une main-d'œuvre compétente et disciplinée.

### Un langage et une approche conceptuelle inappropriés

Reprenant les propos de la Commission des États Généraux, le Conseil supérieur de l'éducation nous rappelle qu'il « faut viser à une intégration plus harmonieuse de la formation générale aux programmes techniques. c'est-à-dire plus respectueuse de la culture pédagogique de ce secteur et des modes d'apprentissages des élèves qui le fréquentent<sup>8</sup> ».

Selon le Conseil, ce qui est en jeu dans cette question, ce sont les finalités de la formation générale de même que la difficulté de motiver les élèves à son égard et « la clé la plus importante pour faire face à ce défi réside dans l'arrimage adéquat et perceptible entre la formation générale et la spécialisation technique<sup>9</sup> ». Ainsi, l'arrimage apparaît comme « la réponse à la recherche du sens de la formation générale<sup>10</sup> ».

Ainsi, même si le Conseil nous dit que la légitimité de la formation générale n'est plus en cause, force est de constater qu'elle l'est toujours, sans quoi il faudrait admettre qu'une formation puisse trouver sa légitimité ailleurs que dans son sens ou dans ses finalités<sup>11</sup>. Au fond, on se retrouve encore devant la même vieille question qui a été au fondement même du réseau collégial : pourquoi la formation générale ? Et poser cette question, c'est poser la question du sens même de la formation collégiale puisque, ce qui en fait l'originalité, c'est justement cette idée fondatrice du rassemblement dans une même institution des études techniques et des études pré-universitaires et la similarité d'une formation générale dans ces deux secteurs.

Sauf que le problème tel que posé, par le Conseil, d'abord comme un problème de sens de la formation générale, sera bien vite réduit à « une recherche de la part des élèves du sens des activités de formation générale en lien avec leur projet d'études<sup>12</sup> ». De même, l'intérêt pour la formation générale sera réduit au prétendu problème de motivation des étudiants à l'égard des unités imposées. De là, il sera

facile au Conseil de compter sur l'existence prétendue d'une motivation pour les études professionnelles, motivation qui pourrait être « transférée » à la formation générale si celle-ci respectait mieux la culture pédagogique et les modes d'apprentissage propres aux études professionnelles.

La vision qu'on nous présente là des problèmes de motivation est tellement simpliste qu'on serait tenté de n'y voir qu'un simple épouvantail cachant une interprétation particulière de besoins sociaux et culturels qui n'ose dire son vrai nom ni se présenter sous son vrai jour. Contre notre responsabilité d'éducation et de transmission d'un héritage culturel on invoque le devoir d'être à l'écoute du client qui confond, tout comme nous, besoin et demande et qui conçoit, tout comme nous, sa motivation comme un point de départ absolu.

Ce qui nous était d'abord présenté comme une question de sens liée à la dimension normative du concept de formation générale sera bien vite réduit à une question psychopédagogique et la clé de l'arrimage se trouvera dans la contribution partagée à des habiletés génériques. La spécificité de la formation générale sera perçue en terme de contenu (et non d'habiletés spécifiques) relevant du Fonds culturel commun et la spécificité des études techniques dans les habiletés spécifiques (et non en termes de contenu) à une pratique technique donnée.

### Des fins et des moyens : le problème du langage

On peut rester froid devant ceux qui, de loin, dénoncent volontiers l'obscurité factice, l'apparence d'expertise, le fractionnement infinitésimal de l'activité pédagogique, le formalisme creux et la rationalité instrumentale du langage de la psychopédagogie. Mais on ne peut rester indifférent devant le fait que cette scolastique psychopédagogique suscite de plus en plus le scepticisme sur le terrain de la pratique de l'enseignement. En témoignent les propos d'une conseillère pédagogique dans *Le Devoir* du 17 mai 1999 :

« [...] les compétences, en vogue au Ministère de l'Éducation, en tombant dans la sauce opérationnelle, sont devenues " transversales " <sup>13</sup> : elles se sont multipliées, subdivisées en capacités, habiletés, savoir-faire de base et autres catégories manipulables avec ordre de les introduire dans chaque programme selon des grilles savamment élaborées par des " experts ". Dans le morcellement procédurier, le sens s'évanouit, l'action pédagogique s'agit comme une poule à qui on aurait coupé la tête<sup>14</sup> ».

<sup>7</sup> On sait, par exemple que l'approche par compétence implique l'idée d'intégration des apprentissages et repose sur l'analyse des situations de travail.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 45.

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 45.

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 45.

<sup>11</sup> Il faut dire qu'on nous a habitués à voir tout processus de légitimation réduit au processus de décision ministériel.

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 50.

<sup>13</sup> J'ai même vu, sous la plume d'un DE, l'expression « mégacompetences » pour désigner les habiletés génériques.

<sup>14</sup> Gisèle Boisvert, « Quelles finalités pour l'éducation ? », *Le Devoir*, 17 mai 1999, p. A-13.

Si de tels propos n'ont, en apparence, d'autre valeur que celle d'un témoignage, il n'en reste pas moins qu'ils sont partagés par les observateurs les plus lucides<sup>15</sup> de la culture et de la société québécoise tels que Fernand Dumont, lequel écrit :

« Le ramassis des techniques pédagogiques<sup>16</sup> ne constitue pas l'éducation ; au relevé des tests de laboratoire ne se résume pas la médecine ; les façons de travailler ne sont pas non plus les sens du travail... En se coulant dans les technologies, la raison s'est partout perdue. Nous ne savons plus ce qu'est l'éducation ou la médecine<sup>17</sup> ».

Je retiendrai de ces propos, sans les discuter à fond pour l'instant, l'idée de l'incapacité du langage psychopédagogique à approcher la question du sens et le fait qu'il occupe aujourd'hui une place hégémonique de sorte que sont discréditées à l'avance toutes les tentatives de penser les finalités à partir de « schémas conceptuels » et dans un langage qui leur soit propre. Je me contenterai aujourd'hui de discuter, à titre d'exemple, le concept d'habiletés génériques et la place qu'il occupe dans la « trinité » des finalités de la formation générale aux côtés du fonds culturel commun et des attitudes souhaitables.

### *Le concept d'habiletés génériques*

Cette harmonisation, que le Conseil souhaite délibérée, serrée, astucieuse et efficace devrait donc se faire par le biais des habiletés et de compétences génériques et transférables.

Si on trouve là une intention de synthèse authentique visant à contrer le disparate de la formation, on doit dire que cette synthèse souffre de plusieurs défauts. Et ces défauts ne sont pas identifiables à partir de valeurs ou de critères étrangers à ceux que le Conseil se donne lui-même. Ils nous apparaissent plutôt liés aux intentions qu'il affiche lui-même soit celles de fonder un arrimage serré, de donner un sens qui soit source de motivation pour les étudiants.

Disons d'abord des habiletés génériques, sur lesquelles le Conseil fonde ses espoirs, que nous croyons tout simplement qu'elles n'existent pas et qu'engager l'harmonisation sur cette voie, c'est s'aventurer sur une piste insuffisante, improductive et inutile. Ce concept ne permet au mieux que de gommer les difficultés et de contourner les résis-

tances en établissant sur papier l'intégration esthétique, formelle et vide des programmes, alors que notre contribution d'enseignant est substantielle et spécifique.

Ce concept d'habiletés génériques souffre des défauts que Robert Ennis identifiait en ces termes dans la taxonomie de Bloom :

« These upper levels of Bloom's taxonomy are one possible conceptualization of high order thinking. But it provides too little guidance if its top three (or top five) levels are taken as the set of higher order thinking goals for the schools. First, the concepts are too vague as they stand. Take the concept of *analysis*, for instance. Analysis of a chemical compound, analysis of an argument, analysis of one's opponent's weakness in a basketball game, analysis of a word, and analysis of the political situation in South Africa seem like such different activities that we must wonder just what in particular one is supposed to teach under the label "analysis"<sup>18</sup>. »

« On s'imagine, comme l'écrivait un de mes collègues en réponse à un article de Tremblay sur l'approche par compétence, que parce qu'on utilise les mêmes mots à la même place, on parle de la même chose ; quelqu'un est sur le point de proclamer que les mathématiques et la botanique sont une seule et même chose parce que dans les deux cas il est question de racine<sup>19</sup>. »

Le concept d'habiletés ou de compétences génériques nous apparaît comme une chimère platonicienne, une fiction commode, une catégorie permettant au mieux de classer. Mais, il est certainement privé de suffisamment de substance pour que la formation générale et la formation spécifique puissent s'y reconnaître utilement et certainement trop abstrait pour pouvoir motiver qui que ce soit. On ne motivera pas plus les étudiants que le personnel enseignant autour d'un concept aussi creux que celui d'habiletés génériques.

Fiction commode qui n'est pourtant pas sans danger, car s'il advenait que l'arrimage déborde le formalisme de la contribution à de prétendues habiletés génériques, alors les habiletés spécifiques et le contenu même de toute la formation générale se trouveraient en danger et on devrait craindre une réduction de celle-ci à l'utilitarisme ambiant comme cela s'est déjà produit au niveau de la formation propre.

La vacuité du concept d'habiletés génériques et le flou conceptuel des notions de culture pédagogique de ce secteur et des modes d'apprentissages des élèves qui le fréquentent paraissent tellement évidents qu'il faut se demander si, des habiletés génériques, on ne passera pas

<sup>15</sup> Cette humeur chagrine devant le train des réformes s'exprime aussi dans les pages de *Pédagogie collégiale*, comme par exemple, sous la plume de Michel Saint-Onge qui constate « l'échec des réformes » (vol. 12 no. 2, pp. 4 et 5, ou encore sous celle de Jean-Pierre Goulet qui appelle à « une définition claire de l'approche par compétences et [à] une clarification des valeurs et des croyances » (Vol. 8, no. 3, p. 6).

<sup>16</sup> De même, pourrait-on ajouter, que la succession des théories et la multiplication des paradigmes.

<sup>17</sup> Fernand Dumont, *Le sort de la culture*, l'Hexagone, coll. Positions philosophiques, Montréal, 1987, p. 173.

<sup>18</sup> Robert H. Ennis, *A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities*, in *Teaching Thinking Skills. Theory and Practice*, Baron et Sternberg, W H Freeman and Company eds, 1987, p. 11.

<sup>19</sup> Rodrigue Blouin, texte non publié.

très vite à une adaptation des habiletés spécifiques et des contenus, pour se retrouver, comme l'écrit Alain Finkielkraut, dans la situation des enseignants français à qui l'on « conseille donc vivement... de choisir un support moins rébarbatif<sup>20</sup> » que les textes d'auteurs classiques. Comment ne pas craindre qu'on nous dise bientôt que « ce ne sont ni Racine, ni Verlaine, ni Nerval qu'il faut lire pour savoir mettre un suppositoire au bon endroit<sup>21</sup> », comme on a déjà dit à Fernand Dumont que « la philosophie est inutile à la construction des frigidaires<sup>22</sup> ». Ces tendances se manifestent déjà dans notre réduction instrumentale de la langue à un outil de communication (déjà dénoncée par Jean Larose dans *L'amour du pauvre* en 1991) et dans la réduction de l'éthique à l'éthique appliquée en formation propre.

De plus, l'argumentation du CSE repose largement sur la prémisse implicite voulant que la motivation des étudiants pour leurs cours de formation spécifique soit transférée à leurs unités de cours de formation générale dans la mesure où celle-ci sera harmonisée à la formation spécifique. Or, ce que le Conseil néglige de remarquer, c'est que cette motivation est purement utilitaire et que, dans cette perspective, il n'est pas évident que ce transfert puisse s'opérer sans que ce ne soit au prix d'une réduction instrumentale des apprentissages en formation générale

Et ce n'est pas faire preuve d'alarmisme que de se soucier de cette réduction possible de la formation générale à une fonction purement utilitaire quand on sait, de plus, que l'approche par compétence dans les programmes techniques repose en théorie et en pratique sur l'analyse des fonctions de travail et qu'elle semble exiger, par exemple, que de la réflexion sur les attitudes et les valeurs on passe insensiblement à une formation aux habiletés professionnelles d'ordre socio-affectif.

### Une profonde crise culturelle

Or, ce risque perpétuel de glissement vers une formation purement utilitaire ainsi que l'hégémonie de plus en plus affirmée du discours psychopédagogique ont leur fondement dans notre incapacité de prendre les engagements conséquents à une discussion consciente et rationnelle du sens de notre mission éducative. De plus, nous pensons que cette incapacité<sup>23</sup> repose sur un refus de porter le débat

sur son véritable terrain qui est d'ordre éthique. *Débat qui devrait avoir pour objet ce que c'est que d'être un être humain civilisé ayant un rapport significatif à lui-même, au monde, aux autres, à la tradition dont il est issu et à la communauté qui le soutient.* Débat que notre société, notre réseau et nos institutions ne savent ou ne veulent pas faire. Cet ordre des finalités reste, la plupart du temps, implicite dans nos choix, ou figure à titre décoratif dans nos projets de formation. Les valeurs dont nous nous réclamons sont, au mieux, un consensus sur des platitudes qui appartiennent à la surface rhétorique de notre culture et non à sa substance et, de toute manière, elles ne nous engagent jamais à grand chose.

Gisèle Boisvert<sup>24</sup> écrivait dans *Lè Devoir*, et nous partageons en partie son avis, que « là où il y a problème, c'est lorsque le monde de l'éducation manque à son rôle de définir les finalités de son action. Parce que la pédagogie, bien qu'utile, ne suffit pas à préciser à quoi elle est utile ».

Dans le même sens, ma collègue sociologue Danielle Belzille écrivait dans les pages du même journal que « la pédagogie moderne qui opère sur la base d'une réflexion psychologique reste en dehors de toute analyse critique des valeurs culturelles actuelles. »

Pour sortir de cet état de crise permanente, nous n'avons surtout pas besoin de changer de paradigme psychopédagogique pour adopter quelque nouveau paradigme tel celui de l'apprentissage comme le suggère Michel Saint-Onge<sup>25</sup>, tout déçu qu'il est des changements, tels que la simple augmentation des exigences de formation dans les programmes, l'intégration des apprentissages et l'épreuve synthèse, qui n'affectent que l'organisation pédagogique. Ce dont nous avons besoin c'est, comme l'écrit Alasdair MacIntyre dans sa leçon inaugurale devant le Notre-Dame's Center for Continuing Education, « ...to think of formal academic education not primarily as a preparation for something else, a life of work, which terminates when that life of work begins, but rather as itself the beginning of, and the providing of skills, virtues and resources for, a lifelong education directed toward and informed by the achievement of the good<sup>26</sup>. »

<sup>20</sup> Alain Finkielkraut, *L'ingratitude. Conversation sur notre temps* avec Antoine Robitaille, Québec Amérique, 1999, page 196.

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 126.

<sup>22</sup> Fernand Dumont, *op. cit.*, p. 220.

<sup>23</sup> France Boisvert, professeur de littérature, affirme plus radicalement et peut-être plus justement que « la réponse est beaucoup plus simple... il ne s'agit ni d'incompétence ni d'ignorance. De fait la littérature n'intéresse personne au Québec. Et si on pouvait la supprimer des cours de français et ne faire que de la communication, avec des émetteurs et des récepteurs (quelque chose de simple, pour ne pas dire simpliste), on serait bien débarrassé de ces

auteurs qui dérangent tout le monde avec leurs idées, leurs critiques sociales et leurs velléités politiques. » France Boisvert, Bilan d'une journée d'amnésie, *Le Devoir*, 6 janvier 1999.

<sup>24</sup> Gisèle Boisvert, *op. cit.*, p. A-13.

<sup>25</sup> Michel Saint-Onge, « Des changements en surface... ou en profondeur », *Pédagogie collégiale*, Vol. 2, No 2, décembre 1998, pp. 4 et 5.

<sup>26</sup> Alasdair MacIntyre, *The Privatization of Good*, in *The review of Politics*, ... p. 359.



En mettant ainsi en cause la place du travail dans l'ensemble d'une vie. MacIntyre nous permet de formuler l'hypothèse que ce n'est pas tellement la formation générale qui est en crise mais bien la formation spécifique, en particulier la formation technique qui croule littéralement sous son propre poids. Ainsi, la formation générale sert de bouc-émissaire à un système et à une culture qui ont perdu le sens de ce que c'est que de pratiquer un métier et d'exercer une profession, qui ne savent plus donner un sens au travail dans un ensemble culturel et social plus vaste.

Ce dont nous manquons c'est d'abord d'une vision de ce que devrait être une « bonne vie » dans des institutions justes, ensuite de la conception d'une forme de communauté sociale et d'une culture scolaire qui supportent une telle vision et finalement des vertus qui soutiennent cette communauté et cette culture.

### Conclusion

Ce sont là essentiellement les raisons pour lesquelles nous croyons qu'avant de miser sur l'harmonisation avec son cortège de structures nouvelles, de schémas d'habiletés, de compétences, de cibles de formation et de profils de sortie, il faut permettre aux enseignants de la formation générale de même qu'à toute la communauté de réfléchir convenablement et par les moyens appropriés aux buts et aux finalités de la formation générale.

C'est toujours notre ferme conviction que l'on doit commencer par faire droit à une réflexion nécessaire sur les buts et finalités de la formation générale avant de s'engager dans quelque démarche d'enracinement et d'harmonisation que ce soit. Et comme c'est par le biais d'une réflexion sur la formation générale que pourra se faire une réflexion sur les finalités de la formation collégiale elle-même, elle doit nécessairement engager la communauté entière.

L'approche psychopédagogique qui, pour l'instant, occupe une place hégémonique dans le discours sur l'éducation ne peut nous fournir ni les concepts, ni le langage, ni les modalités de cette réflexion. Pire, « tout se passe comme si notre langage lui-même était responsable de notre incapacité à reconnaître la réalité et à agir en conséquence<sup>27</sup> ».

De plus, cette réflexion devra se faire dans une perspective de formation d'une communauté ordonnée à des finalités éthiques substantielles plutôt que dans une perspective bureaucratique de gestion de programme comme cela a été le cas jusqu'ici.

Le projet d'harmonisation, tel que conçu par le CSE, est tout au plus une solution partielle et pour l'instant mal orientée et inopportune. S'engager dans une telle démarche, alors que le processus d'évaluation de la formation générale est toujours en cours, serait de l'aventurisme même d'un point de vue de gestion. De plus, et c'est là l'essentiel, on fait encore l'économie d'une réflexion sur les finalités de l'éducation et de la place de la formation générale dans la cité.

Harmoniser pour plonger les élèves dans le hic et nunc des préoccupations utilitaires, c'est encourager chez eux des attitudes d'esclave du travail et leur soumission à la culture ambiante. Ce serait les priver, comme le dit Allan Bloom, de leur dernière chance de devenir des êtres humains civilisés. Ce serait enfin manquer à notre devoir de rendre ce que nous avons reçu en héritage et accepter de subir comme une fatalité, pour reprendre l'expression de Vadeboncoeur, « le tragique d'une cité vouée aux simples conséquences de la bassesse de son regard<sup>28</sup> ».

<sup>27</sup> John Saul, *La civilisation inconsciente*, Essais Payot, 1997, p. 57.

<sup>28</sup> Pierre Vadeboncoeur, *Trois essais sur l'insignifiance*, Éditions de l'Hexagone, Montréal, 1983, p. 37.

## Interventions des participants

---

Le temps faisant défaut, cinq à six minutes sont consacrées seulement aux questions des participants ; trois personnes ont pris la parole. La première s'adresse au professeur de philosophie. L'intervenant est à la fois conseiller pédagogique, ancien professeur et père d'un fils qui débutera sa formation technique à l'automne prochain. « *Qu'est-ce que je dis à mon fils concernant la formation générale ?* » En réponse à cette question, le professeur de philosophie explique que depuis 25 ans, ils cherchent une réponse à cette question. La réponse dépend aussi de son choix d'orientation professionnelle (où il va, qu'est-ce qu'il fait). Vous pouvez lui suggérer de lire *Les raisins de la colère* de Steinbeck. La littérature permet de faire une synthèse de sa vie et de mettre les choses en place. Nous comprenons par la lecture les possibilités de l'existence humaine et développons notre sympathie et notre compassion. S'il a la lecture dans sa vie, il est chanceux !

Un autre intervenant, professeur de philosophie, fait le commentaire que les discours des professeurs de philosophie sont libérateurs, mais aussi dérangeants. Il cite une phrase dite plus tôt : « La formation générale transcende le programme quand elle veut former la personne pour elle-même en tant que citoyen ». En s'adressant au professeur du programme des Sciences de la nature, il lui demande : « *Comment se fait chez vous la transcendance de la formation générale ?* » L'interlocuteur explique que selon lui, pour être un citoyen complet il faut avoir la capacité de situer la science et la technique comme phénomène général dans un contexte plus global, d'où l'importance d'une culture scientifique dans la formation. Cette culture scientifique, qui rejoint la formation générale et la formation spécifique permet de :

- donner une capacité de lecture et d'analyse ;
- donner un sens du relativisme et un esprit critique par le biais des sciences et des techniques ;
- contrer les excès du scientisme et de l'idéologie.

Il explique que le scientisme est de penser que la science est la seule façon d'aborder la réalité tandis que l'idéologie est une caricature qui consiste à penser que la philosophie spontanée que l'on possède lorsqu'on est scientifique est une philosophie adéquate.

Enfin, le dernier intervenant trouve intéressant d'avoir des points de vue de philosophes. Il fait le constat que la structure organisationnelle mise en place par le ministère nuit à l'approche-programme et à la valorisation de la formation générale. Actuellement les discussions et les réflexions se déroulent localement. Selon lui, une structure nationale serait un moyen de contrer les difficultés vécues localement. Par exemple, un comité programme interdisciplinaire permettrait de réfléchir sur la place de la formation générale et des formations spécifiques dans les programmes. À la suite de ces commentaires, le représentant du ministère répond que des comités existent pour la formation générale et préuniversitaire, mais que pour les programmes techniques, il n'y a pas de comités. Actuellement, l'initiative appartient aux collègues qui désirent avoir une concertation plus grande.