

COLLOQUE 10<sup>e</sup> ANNIVERSAIRE DE  
L'ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DE PÉDAGOGIE COLLÉGIALE



*Actes du 10<sup>e</sup> colloque annuel*

*de l'Association québécoise de pédagogie  
collégiale*

*Le Château Frontenac  
Québec*

*30, 31 mai et 1<sup>er</sup> juin 1990*

**Du secondaire au collégial : nouvelles compétences  
à développer ou mêmes compétences  
à faire évoluer.**

par

**Arlette NIEDOBA,  
responsable des programmes Français langue seconde  
Direction de la formation générale  
Ministère de l'Éducation du Québec**

**Atelier 3.5**

## DÉVELOPPER SES COMPÉTENCES

Les quelques réflexions autour de la vaste question : QUELS SAVOIRS DEVRAIT-ON ENSEIGNER AU COLLÉGIAL AUX ÉLÈVES QUI ARRIVENT DU SECONDAIRE? porteront sur les points suivants :

1. Concepts sous-jacents au développement des compétences :
  - . formation fondamentale
  - . compétences
  - . arrimage secondaire-collégial
2. La formation fondamentale
  - 2.1 Définitions
    - . le Livre blanc sur l'enseignement collégial
    - . le Conseil supérieur de l'éducation
  - 2.2 Caractéristiques d'après
    - . le Collège Alverno
    - . le Collège Board des États-Unis
    - . Jean-Marie de Ketele
    - . le groupe REPARTIR
    - . Louis d'Hainaut
    - . François-Victor Tochon
3. La notion de compétence : problématique
4. La maîtrise du français langue maternelle et la formation fondamentale
5. Les compétences à développer en français langue maternelle
6. Les objectifs d'enseignement et d'apprentissage du français langue maternelle et les démarches intellectuelles et socio-affectives transdisciplinaires
7. Profil de compétence de l'élève de 5<sup>e</sup> secondaire pour l'habileté à écrire : limites de l'élève et champ d'action au collégial
8. Les incidences de la formation fondamentale sur la pédagogie
9. Conclusion

Arlette Niedoba  
Responsable des programmes  
Français langue maternelle

**FORMATION FONDAMENTALE, COMPÉTENCES  
ET PROGRAMMES DE FRANÇAIS  
DU SECONDAIRE AU COLLÉGIAL**  
Québec, les 30, 31 mai et 1<sup>er</sup> juin 1990

par **Arlette Niedoba**  
**Responsable des programmes**  
**Français langue maternelle**

---

**- QUELS SAVOIRS DEVRAIT-ON ENSEIGNER AU COLLÉGIAL AUX ÉLÈVES QUI ARRIVENT DU SECONDAIRE?**

Considérée dans son ampleur, une telle question fait écho à des préoccupations de formation fondamentale, elle réfère à des notions de compétence et soulève la problématique de l'arrimage entre les ordres du secondaire et du collégial.

Ces trois concepts ne sont pas indépendants mais dynamiquement interreliés. En fait, quelques interrogations nous permettraient de percevoir cette relation.

1. Entre la fin du secondaire et le début du collégial, devrait-il y avoir plus nette coupure qu'entre deux années consécutives d'un même ordre?
2. Peut-on cerner les compétences à développer dans une discipline donnée au collégial sans un profil de compétence du finissant du secondaire dans cette même discipline?
3. En prenant à titre d'exemple le français langue maternelle, comment établir une articulation signifiante avec le collégial à partir d'un profil de compétence de 5<sup>e</sup> secondaire?
4. Au-delà d'une discipline donnée, comment les habiletés à développer en français langue maternelle s'inscrivent-elles dans des démarches intellectuelles et socio-affectives transdisciplinaires?
5. Y a-t-il un lien à établir entre transdisciplinarité et formation fondamentale? Quelles incidences sur les modes de regroupement et de travail des professeurs aurait alors un enseignement axé sur des compétences à développer dans une perspective de formation fondamentale?

J'essaierai dans la période qui m'est réservée de fournir quelques éléments de réponses. La période de questions qui suivra nous permettra d'échanger sur les aspects qui auront retenu votre intérêt.

## LA FORMATION FONDAMENTALE

Ce concept a fait couler beaucoup d'encre et continue encore à le faire et ce, autant au Québec et au Canada qu'aux États-Unis et en Europe. Qu'il nous suffise de rappeler qu'il existe déjà cinq volets d'un dossier souche sur la formation fondamentale, soit :

- la documentation américaine (Jacques Laliberté, 1984)
- la documentation canadienne (Paul-Émile Gingras, 1985)
- la documentation française (Jacques Laliberté, 1987)
- la documentation québécoise (Louis Gadbois, 1988)
- la documentation anglaise (Paul-Émile Gingras, à paraître)<sup>1</sup>

"L'histoire de la formation générale aux États-Unis, écrit Jacques Laliberté, fait bien ressortir qu'il y a constamment une tension et un jeu de pendule entre des tendances à :

la spécialisation de la formation	————	la formation générale
une approche plus utilitaire (centrée sur la carrière et la recherche d'un emploi	————	des préoccupations humanistes (développement de toute la personne, formation de citoyens actifs et responsables)
une individualisation des programmes par le moyen du libre choix laissé aux étudiants	————	la détermination par les établissements et leur personnel d'un curriculum commun à tous
un souci du monde contemporain et de ses exigences	————	un contact approfondi avec la tradition et les classiques

À tous les trente ans, semble-t-il, on attache le grelot sur la piètre qualité de la formation générale et on sent le besoin de donner un coup de barre pour remédier à la situation.

Quel que soit l'élément déclencheur et de quelque établissement que vienne l'étincelle de départ, la réflexion sur la formation que doivent assurer les collèges et universités amène fatalement à mettre en cause les écoles secondaires, la qualité des diplômes qu'elles décernent, l'articulation entre les ordres d'enseignement et la nécessité d'une concertation des efforts à travers tout le système d'enseignement."<sup>2</sup>

- 
1. Centre de documentation du CADRE, 1940, boul. Henri-Bourassa Est, Montréal (Québec), H2B 1S2, Tél.: (514) 381-8891
  2. Jacques Laliberté, "La formation fondamentale - La documentation américaine" CADRE (Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation), p. 32.

Grande est alors la tentation pour chaque ordre d'enseignement de se tourner vers le précédent pour désigner un coupable. Accusés! Levez-vous! diront les universités aux collèges en remontant ainsi jusqu'au primaire et pourquoi pas jusqu'aux garderies? Un tel débat serait vain, c'est pourquoi je désire placer mon intervention sous le signe de la collaboration en vue d'un arrimage harmonieux entre le secondaire et le collégial.

Une telle articulation deviendrait réaliste et harmonieuse si on commençait par clarifier les notions de compétence, de formation fondamentale et les liens à établir avec les démarches intellectuelles et socio-affectives favorisées par chacune des disciplines. Définir ce qu'est une compétence n'est pas une chose facile : nous nous voyons confrontés à une série de questions toutes pertinentes. Legendre écrit dans son dictionnaire: "La compétence est une habileté acquise, grâce à l'assimilation de connaissances pertinentes et à l'expérience et qui consiste à circonscrire et à résoudre des problèmes spécifiques." (p. 109)

Pierre Barbès soulève plusieurs questions qui sous-tendent la problématique rattachée à une éventuelle définition de ce qu'est une compétence :

"- Tout d'abord, parle-t-on de la compétence ou des compétences?

- Est-il question de développer des compétences ou de parfaire sa compétence?

- Dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage, n'y a-t-il pas lieu de mentionner que la compétence réfère à celle de l'intervenant autant qu'à celle de l'étudiant?"<sup>1</sup>

et nous pourrions ajouter :

- Quels liens établir entre compétence, habiletés, aptitudes, capacités, savoir, savoir-connaître, savoir-faire, savoir-être?

- Qu'est-ce qu'une compétence dite minimale?

- Qu'est-ce qu'un profil de compétences?"

Bref, QUELLES SONT LES COMPÉTENCES À DÉVELOPPER AU COLLÉGIAL PAR RAPPORT À CELLES À DÉVELOPPER AU SECONDAIRE?

Bien que le Règlement sur le régime pédagogique du collégial propose le "développement intégral de la personne" comme premier élément de définition de la formation fondamentale, celle-ci étant retenue comme le trait le plus caractéristique de l'enseignement collégial. Il importe de préciser qu'un souci du développement intégral de la personne ne saurait être reporté au collégial, quand l'adolescent a déjà 16 ou 17 ans, mais doit être partagé par les intervenants à tous les ordres et ce, dès le primaire.

1. Pierre Barbès, "Vers une définition du concept de compétence", texte qui paraîtra dans le cahier officiel du colloque.

MAIS QU'EST-CE QU'UNE FORMATION FONDAMENTALE? Nous ne saurions passer en revue les cinq volets du dossier souche sur la formation fondamentale. Rappelons toutefois que la notion de fondamental est complexe : "est fondamental ce qui a trait à un caractère essentiel" (Petit Robert, édition 1970). Mais encore ce qui est essentiel pour une société, l'est-il pour une autre? Si nous comparions trois définitions : québécoise, américaine, française, nous verrions que chacune reflète la philosophie propre à sa société.

Nous retiendrons pour le Québec deux définitions, soit celles :

- du Livre blanc sur l'enseignement collégial;
- du Conseil supérieur de l'éducation.

#### La définition du Livre blanc sur l'enseignement collégial

Au Québec, l'une des premières définitions données à l'expression "formation fondamentale" est celle que l'on trouve dans le Livre blanc sur l'enseignement collégial. Elle se lit comme suit :

"Parler de "formation fondamentale", c'est évoquer des apprentissages qui favorisent le développement intégral de la personne et qui sont nécessaires à toute activité humaine pleinement assumée. Ces apprentissages sont d'ordre intellectuel, affectif, social, physique (...) La formation fondamentale est le lieu d'une exploration progressive des fondements historiques et critiques, des concepts de base, des grands problèmes et des grands défis; dans le cas des spécialisations professionnelles, elle est aussi l'exploration des fondements historiques et socio-économiques, des concepts et techniques de base, des principaux problèmes et défis, des perspectives de développement."<sup>1</sup>

#### La définition du Conseil supérieur de l'éducation

Le Conseil propose la définition suivante de la formation fondamentale :

"L'ensemble des apprentissages essentiels (dans le savoir et les connaissances organisées, dans les habiletés et les capacités, dans les attitudes et le champ des valeurs) à un développement personnel continu et à une intégration dynamique dans la société."<sup>2</sup>

Et si on s'entendait sur le fondamental, comment s'entendre sur le "la", y a-t-il un modèle unique, infaillible de ce qu'est "la" formation fondamentale?

---

1. Les collèges du Québec, Nouvelle étape, 1978, p. 39.

2. Conseil supérieur de l'éducation, La formation fondamentale et la qualité de l'éducation, p. 7.

"S'interroger sur la formation fondamentale, écrit Viateur Beaupré, c'est en réalité se poser la question très simple, mais terrifiante : Qu'est-ce que l'homme? Car si on ne sait pas ce qu'est l'homme, comment prétendre le former, l'humaniser? (...)

On se contentera de l'informer au hasard, en espérant que le hasard, mieux inspiré que nous, fera la synthèse."<sup>1</sup>

Pour mieux cerner ce qu'est la formation fondamentale, plusieurs recherches dans divers milieux ont tenté de dégager ses caractéristiques. Nous retiendrons quelques-unes, soit :

1. L'expérience du COLLEGE ALVERNO (dans La formation fondamentale - La documentation américaine par Jacques Laliberté (1973).
2. Le Rapport du College Board des États-Unis (1983).
3. La recherche du groupe Repartir intitulée : L'école de demain et les nouvelles technologies de l'information (février 1990).
4. Le point de vue de Jean-Marie de Ketele sur Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur : les facteurs de réussite (1990).
5. Les typologies transdisciplinaires des démarches intellectuelles et socio-affectives des fins aux objectifs de l'éducation de Louis d'Hainaut.
6. L'interprétation qu'en fait François Victor-Tochon dans Didactique du français de la planification à ses organisateurs cognitifs (1990).

#### 1. L'expérience du Collège Alverno de Milwaukee au Wisconsin

En 1973, le collège menait une réflexion collective qui a abouti à l'identification de huit habiletés à faire maîtriser aux étudiantes du collège, ces habiletés étant considérées comme les traits distinctifs d'une bonne formation libérale, et les attributs d'une personne bien éduquée soit :

- 1) l'habileté à communiquer de façon efficace
- 2) la capacité d'analyse
- 3) l'habileté à résoudre des problèmes
- 4) la capacité d'entrer en interaction avec autrui
- 5) une facilité à formuler des jugements de valeur et à prendre des décisions autonomes
- 6) la capacité de comprendre les relations entre l'individu et son environnement
- 7) la capacité de comprendre le monde contemporain
- 8) la capacité de réagir aux arts et humanités<sup>1</sup>

Pour chacune d'elles, six niveaux de compétence avaient été déterminés.

---

1. Jacques Laliberté, p. 78.

## 2. Le Rapport du Collège Board des États-Unis

À la question :

"Quelles habiletés intellectuelles de base les sortants du secondaire devront-ils avoir développées pour réussir au collège?"

En 1983, le College Board répondait par un rapport qui comprend deux parties : les savoirs de base et les habiletés fondamentales. Selon le rapport, les habiletés intellectuelles fondamentales seraient :

- lire
- écrire
- parler et écouter
- maîtriser le langage mathématique
- raisonner
- apprendre à apprendre.

## 3. Plus récemment, en février 1990, les auteurs du groupe REPARTIR résumaient dans un rapport intitulé L'école de demain et les nouvelles technologies de l'information les compétences de base en quatre points:

"L'aptitude au raisonnement, à la résolution de problèmes, à l'apprentissage et à la communication."<sup>1</sup>

## 4. Tout dernièrement (1990), Jean-Marie de Ketele, professeur à l'Université Louvain-la-Neuve en Belgique, identifiait certains facteurs de réussite pour le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur, soit :

- a) les aptitudes intellectuelles
- b) la réussite scolaire antérieure
- c) les capacités cognitives de base

### a) Les aptitudes intellectuelles en fonction de quatre axes essentiels seraient :

- l'intelligence générale
- l'intelligence spécifique
- le niveau de développement de la pensée abstraite
- le niveau de développement social et moral.

---

1. "L'école de demain et les nouvelles technologies de l'information", par le groupe REPARTIR in LE BUS, vol. 7, n° 4, février 1990, revue de l'Association québécoise des utilisateurs de l'ordinateur au primaire-secondaire (AQUOPS), p. 80.

"Chercheurs et praticiens, souligne l'auteur, se sont beaucoup attachés au développement cognitif, social et même moral de l'enfant, mais ont oublié que la pensée abstraite, indispensable à l'enseignement, se structurait pendant l'adolescence."<sup>1</sup>

**b) La réussite scolaire antérieure**

Des élèves "brillants" au secondaire échouent lamentablement au niveau supérieur : effet de plafonnement en ce qui a trait aux capacités ou formation trop scolaire (...)

**c) Les capacités cognitives de base**

Retenons que la réussite dans l'enseignement supérieur n'est pas liée aux notions vues dans l'enseignement, mais aux capacités exercées sur ces notions.

Les capacités de base peuvent s'énoncer comme suit :

1. dire la même chose :
  - en d'autres mots;
  - à l'aide d'une représentation tabulaire ou graphique ou schématique (et réciproquement);
  - en langage technique ou symbolique (et réciproquement);
2. illustrer par des exemples;
3. trouver et énoncer le problème;
4. la question à résoudre étant relevée, distinguer dans la situation les informations et les relations essentielles, accessoires et parasites;
5. une question étant définie, tenir compte de tous ses éléments;
6. prendre des notes structurées;
7. déceler et énoncer la structuration d'un texte écrit que l'on vient de lire;
8. déceler et énoncer la structuration d'un exposé que l'on vient d'écouter;
9. résumer un message de façon succincte et précise;
10. dans une situation donnée, appliquer un principe ou en tirer les implications;
11. éviter les généralisations abusives;
12. une question d'évaluation étant posée, se rappeler ou énoncer soi-même les critères et les utiliser judicieusement;
13. rédiger une synthèse écrite structurée;
14. présenter une synthèse orale structurée.

---

1. Jean-Marie de Ketele, "Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur" dans Vie pédagogique, n° 66, avril 1990.

Dans son étude intitulée Des fins aux objectifs de l'éducation, Louis d'Hainaut établit une typologie des démarches intellectuelles et socio-affectives relatives aux rapports de l'individu avec son milieu, dans des termes et selon une optique proche des conceptions des praticiens de l'enseignement.

## 1. LES DÉMARCHES INTELLECTUELLES

- |   |                                |
|---|--------------------------------|
| 1. Prendre et traiter l'information           | 11. Abstraire                  |
| 2. Trouver des relations dans l'environnement | 12. Expliquer                  |
| 3. Communiquer                                | 13. Démontrer                  |
| 4. Traduire                                   | 14. Prévoir, déduire           |
| 5. S'adapter                                  | 15. Apprendre                  |
| 6. Mettre en oeuvre des modèles               | 16. Agir                       |
| 7. Résoudre des problèmes                     | 17. Décider                    |
| 8. Inventer, imaginer ou créer                | 18. Concevoir un plan d'action |
| 9. Juger ou évaluer                           | 19. Transformer                |
| 10. Choisir                                   | 20. Organiser                  |

## 2. LES DÉMARCHES SOCIO-AFFECTIVES

- |   |                                     |
|---|-------------------------------------|
| 1. Se former une conviction                           | 9. Réagir socio-affectivement       |
| 2. Attribuer une explication                          | 10. Communiquer socio-affectivement |
| 3. Anticiper ou former une attente                    | 11. Accepter                        |
| 4. Prendre des responsabilités                        | 12. S'adapter                       |
| 5. Rêver  | 13. S'engager                       |
| 6. Appliquer des convictions et référer à des valeurs | 14. Se prendre en charge            |
| 7. Combiner et hiérarchiser des valeurs compatibles   | 15. Être déterminé                  |
| 8. Résoudre des conflits affectifs                    | 16. Choisir affectivement           |
|   | 17. Juger affectivement             |
|   | 18. S'orienter <sup>1</sup>         |

S'inspirant d'Hainaut, François-Victor Tochon propose une nouvelle taxonomie des objectifs dans une vision intégrative de la planification pour l'ouverture de la didactique du français, au-delà des contenus disciplinaires, à des habiletés intellectuelles et socio-affectives plus générales, il distingue :

1. discipline - contenu relevant d'un secteur de connaissances
2. interdiscipline - capacités instrumentales transférables d'une matière à l'autre
3. transdiscipline - intégrant discipline et interdiscipline et concernant la personne globale de l'apprenant dans son fonctionnement comportemental<sup>2</sup>

---

1. Louis d'Hainaut, Des fins aux objectifs de l'éducation, éd. Labov-Bruxelles-Fernand Nathan-Paris.

2. F.-V. Tochon, Didactique du français - De la planification à ses organisateurs cognitifs, éd. E.S.F., Paris, 1990.

À ce sujet, Gilbert de Landsheere fait une mise en garde :

"Quant aux efforts d'intégration des taxonomies d'objectifs relatifs aux domaines cognitif, affectif et psychomoteur (...) Ils m'inquiètent même réellement lorsque, de la conjugaison des comportements, on passe à la conjugaison des contenus, comme si c'était la même chose. (...)

Un joueur de pétanque couvre, dans un seul coup et en un bref instant, à peu près tous les niveaux des taxonomies cognitive et psycho-motrice auxquelles, par exemple, Bloom, Wrathwohl et Simpson ont attaché leur nom. Et les aspects affectifs sont aussi présents. Cela devrait faire réfléchir les éducateurs attirés par la voix des sirènes de la systématique."<sup>1</sup>

En comparant ces diverses analyses, nous constatons que, données en quelques points ou de façon plus atomisée, les démarches intellectuelles dites transdisciplinaires recouvrent les mêmes opérations : communiquer de différentes façons, par une langue, par le langage mathématique et par le langage artistique; lire, écrire, écouter, parler, analyser, synthétiser, résoudre des problèmes. Une analyse analogue sur les démarches socio-affectives nous mènerait probablement à une conclusion similaire. Il y aurait donc comme un consensus par rapport au fait que les diverses disciplines contribuent de façon dynamique et interreliée à la formation fondamentale de l'élève.

Il faut donc analyser pour préciser et pouvoir situer les objectifs de chaque discipline tout en évitant une atomisation abusive. Pour ramener à une synthèse, Jacques Laliberté nous rappelle :

"que le contenu de la formation fondamentale devrait essentiellement être constitué des concepts et savoir-être sur lesquels reposeront les capacités de conception et d'action que devront acquérir les personnes formées pour pouvoir traiter de manière adéquate les situations qu'elles rencontreront dans leur vie sociale, dans leurs études et dans leur profession."<sup>2</sup>

Ceci dit, QUELLE IMPORTANCE ACCORDER À LA MAÎTRISE DE LA LANGUE MATERNELLE? Le Livre blanc sur l'enseignement collégial plaçait au premier plan la maîtrise de la langue maternelle, et selon le rapport intitulé The Undergraduate Experience (1987), produit sous l'égide de la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, les auteurs proposent que le curriculum soit organisé autour de sept (7) domaines d'étude et d'enquête, et placent en premier lieu :

1. Gilbert de Landsheere dans la préface du livre de François-Victor Tochon, Didactique du français, De la planification à ses organisateurs cognitifs. E.S.F. éd., Paris, 1990.
2. Louis d'Hainaut cité par Pierre Barbès, professeur au CEGEP de St-Jérôme, Vers une définition du concept de compétence, p. 9-10.

"la maîtrise de la langue maternelle présentée comme la première exigence d'une éducation collégiale et la connexion cruciale."<sup>1</sup>

#### EN QUOI UNE MAÎTRISE DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE CONTRIBUE-T-ELLE À LA FORMATION FONDAMENTALE DE L'ÉLÈVE? DE L'ÉTUDIANT?

Bien plus qu'un simple outil de communication, la langue est avant tout un outil de conception, puisqu'avant de communiquer, l'enfant doit comprendre pour lui-même. Selon Pierre Angers, maître à penser de la pédagogie québécoise :

"Pour un enfant, la langue maternelle n'est pas une spécialité. C'est la matrice de son esprit. C'est la condition du développement de son intelligence, la condition de l'accès à toutes les richesses du savoir et de la culture. C'est par sa langue maternelle qu'un enfant fait son entrée dans l'humanité."<sup>2</sup>

La langue maternelle est un moyen d'intégration et de structuration :

"Si chaque discipline constitue un apport à la structuration de la pensée, la langue en est l'outil fondamental d'intégration, de synthèse et de réinvestissement."<sup>3</sup>

Le développement de l'intelligence passe par la maîtrise de la langue maternelle. L'élève développe son aptitude à penser clairement, à percevoir et à nommer la réalité avec précision, à s'exprimer, à s'affirmer, à comprendre le monde et autrui, à communiquer sa propre vision du monde, à satisfaire son besoin d'imaginaire. Il apprend également à connaître et à respecter les exigences linguistiques, les règles et les conventions qui régissent sa langue maternelle.

En fait, la langue maternelle est la voie royale d'accès aux richesses du savoir et de la culture. C'est par elle que passe l'appropriation de l'héritage culturel d'un peuple : son style de vie, de pensée, ses valeurs. Elle est aussi l'outil de communication par excellence qui conditionne les relations humaines : elle permet à chacun de s'identifier, de se révéler et de s'affirmer comme personne et comme membre d'une collectivité.

Véhicule privilégié de la pensée, elle permet également d'accéder à l'ensemble des savoirs : sans une solide connaissance de la langue maternelle, tous les autres apprentissages risquent d'être gravement compromis. Il est donc

1. Jacques Laliberté, Vers l'amélioration de la formation fondamentale en France et aux États-Unis, orientations et propositions, Prospectives, décembre 1988, p. 183.
2. Angers, Pierre, "Enseignement du français au secondaire et à l'université", janvier 1963, p. 31.
3. Buguet-Melançon, Colette, "Document de travail sur la notion de maîtrise suffisante de la langue française chez les étudiants du collégial", Collège Edouard-Montpetit, 1988, p. 7.

compréhensible que l'enseignement du français soit au coeur des préoccupations de ceux qui travaillent aux différents paliers du primaire, du secondaire, du collégial, voire de l'universitaire.

L'apprentissage de la langue et de la littérature stimule donc le développement intellectuel, affectif et social de l'élève.

Par conséquent, la classe de français doit faire en sorte que l'apprentissage de la langue soit pour l'élève l'occasion de former sa pensée, de développer son raisonnement logique, sa rigueur intellectuelle et son jugement critique; une occasion également de développement personnel, affectif et social; un moyen de stimuler sa créativité et son sens artistique. Elle atteindra ces buts en amenant l'élève à développer, dès le primaire, l'amour, le respect et la connaissance de la langue française, à reconnaître tout au long du secondaire les valeurs sociales et culturelles véhiculées par la langue et les oeuvres littéraires québécoises et étrangères, et à se situer par rapport à ces valeurs.

Quant au collégial, il lui appartiendra :

1. de consolider les acquis;
2. d'élargir la vision du monde grâce à toutes les sciences dites contributoires, et aux nouvelles disciplines qui s'offrent à l'étudiant (la sociologie, la psychologie, la philosophie, la politique);
3. de permettre à l'élève de développer le sens du relatif, d'affiner sa critique, de relativiser son jugement.

S'engager dans une amélioration de la formation fondamentale passe par l'amélioration de la qualité des études secondaires et par un meilleur arri-mage secondaire-enseignement supérieur.

#### QUEL EST L'ÉTAT DE LA SITUATION AU QUÉBEC EN 1990 EN FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE AU SECONDAIRE?

Pour faire suite au plan d'action du MEQ visant à améliorer la qualité du français, des documents ont été produits en vue de préciser les objectifs d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que les profils de compétences des élèves pour chacune des années du primaire et du secondaire et ce, dans les quatre volets, soit l'habileté à lire, à écrire, à comprendre et à produire un discours oral. Ces documents feront l'objet à l'automne d'une consultation provinciale.

#### QU'EST-CE QU'UNE COMPÉTENCE À LIRE, ÉCRIRE, ÉCOUTER PARLER? (voir quatre tableaux)

Une telle compétence se définit comme un acte de communication qui implique les composantes suivantes : la situation de communication (lecteur, scripteur, auditeur, orateur, l'intention, le contexte, le sujet); la langue (la syntaxe, le vocabulaire, l'orthographe, les éléments prosodiques) et le discours (la structure du texte, règles de convention du genre, etc.).

C'est dire que l'élève doit développer à la fois :

1. une compétence pragmatique et cognitive relative aux idées et aux informations qui répondent aux exigences de la situation de communication;
2. une compétence textuelle relative à la structure et au mode d'organisation du texte, à la cohérence thématique et sémantique du texte;
3. une compétence linguistique relative à l'utilisation du vocabulaire, de la syntaxe, de l'orthographe d'usage, de l'orthographe grammaticale et des éléments prosodiques;
4. une compétence discursive relative aux marques formelles des types de discours, aux modèles de comportement, aux valeurs socio-culturelles qui s'y rattachent.

Ces aspects de la compétence langagière sont essentiellement dynamiques et interagissent dans tout acte de lecture, d'écriture, d'écoute ou de prise de la parole. On comprend par conséquent que la compétence langagière se développe graduellement et de façon progressive dès le jeune âge et au delà du collégial, et que l'on ne saurait cantonner l'un ou l'autre des aspects de cette compétence à un ordre particulier d'enseignement.

Toutefois, notons qu'au collégial, les connaissances générales de l'étudiant en diverses disciplines (sociologie, histoire, philosophie, etc.) sont plus vastes et contribuent à élargir sa vision du monde, étayer son argumentation enrichir ses idées, affiner sa façon d'exprimer ses goûts, ses sentiments, nuancer ses prises de position, équilibrer son jugement, etc. Par conséquent, il y a lieu de développer sa compétence langagière en tenant compte de ses possibilités croissantes.

Il serait intéressant de dégager ce qu'il y a de fondamental dans chacune des disciplines, c'est-à-dire d'identifier les démarches intellectuelles et socio-affectives transdisciplinaires auxquelles elles font appel.

À titre d'exemple, j'établirai les liens entre les habiletés à développer en français langue maternelle et les démarches intellectuelles transdisciplinaires telles qu'analysées par Louis d'Hainaut.

#### 1. Prendre et traiter l'information

Les volets compréhension de textes et de messages oraux visent l'habileté à trouver des sources d'informations : (B4.1 en lecture) dégager des informations d'un texte ou d'un message oral (reportages, documentaires, exposés, etc.) : B4 en lecture et en compréhension de l'oral.

#### 2. Trouver des relations dans l'environnement

Si on extentionne à l'environnement littéraire et documentaire les objectifs de compréhension B1, B4 et B5 habilite l'élève à dégager des relations dans un texte ou dans un message oral.

### 3. Communiquer

Tout le programme vise cette habileté et en développe les différentes facettes de cette habileté.

### 5. S'adapter

À l'intérieur des volets production de messages oraux et de textes, l'élève apprend à s'adapter :

- aux caractéristiques, aux besoins cognitifs et socio-affectifs des personnes à qui il écrit ou parle;
- aux exigences des contextes dans lesquels s'inscrit sa communication.

### 7. Résoudre des problèmes

Dans ses fondements, le programme de français s'inscrit dans une démarche de résolution de problème qui commence par l'examen de la situation de communication dans laquelle l'élève est placé, qui inclut l'étude et la mise en oeuvre des ressources linguistiques, cognitives et discursives pour résoudre le problème de communication posé et qui va jusqu'à l'objectivation, i.e. l'évaluation par l'élève de sa production et des stratégies mises en oeuvre pour la réaliser.

Les étapes énumérées en 7 sont très comparables aux étapes A B et C des objectifs de production et de compréhension.

### 8. Inventer, imaginer ou créer

Pris dans le sens de la mise en oeuvre de la pensée divergente, la production de textes imaginaires vise le développement de l'habileté à imaginer et à créer dans des objectifs d'écriture.

### 9. Juger et évaluer

Abordé de deux manières dans le programme :

- les objectifs B2 et B3 en compréhension de textes et de messages oraux visent le développement de l'habileté à "se situer" par rapport à un texte ou à un message : réagir, se donner un point de vue fondé sur des critères, se situer par rapport aux valeurs socio-culturelles véhiculées par les textes et les messages;
- évaluer sa production (objectiver B3) et sa compréhension (objectiver) font partie du processus de compréhension et de production.

10. Choisir

Fait partie du planifier un texte et un message oral : choisir les informations ou les idées qu'il convient de dire ou d'écrire compte tenu des exigences de la situation de communication.

Fait partie aussi de l'habileté à comprendre B4 : dégager des informations d'un texte ou d'un discours à partir de critères commandés par l'intention de lecture et d'écoute.

11. Abstraire

B5 et B6 des volets compréhension : élaborer des informations nouvelles, inférer.

12. Expliquer

Textes et discours à caractère analytique en 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire  
Expliquer les relations entre les idées et les informations d'un texte ou d'un discours (B1 lecture et compréhension de discours).

15. Apprendre à apprendre

L'objectivation est le coeur de cette habileté : évaluer sa production et sa compréhension, reconnaître ses réussites et ses difficultés, résoudre ses difficultés en identifiant les connaissances et les savoir-faire à développer, à perfectionner et à ré-utiliser dans d'autres situations semblables.

16. Agir

Processus d'écriture et de production orale :  
préparer - planifier A  
réaliser - rédiger ou produire B  
évaluer, corriger - objectiver, réviser C

18. Concevoir un plan d'action

Étape A des quatre volets :  
planifier son texte;  
sa lecture;  
son écoute ou  
son message.

20. Organiser

Fait partie du A (planifier en production d'un texte et d'un message). Tout le processus de production fait appel à l'habileté à organiser.

Nul n'est besoin alors de démontrer que la poursuite d'une maîtrise des habiletés de base en français langue maternelle contribue de façon concrète et précise à une meilleure formation fondamentale de l'élève.

Ceci dit, COMMENT PROCÉDER DE FAÇON CONCRÈTE À L'ARRIMAGE ENTRE SECONDAIRE ET COLLÉGIAL? Je retiendrai à titre d'exemple le développement de la compétence à produire des discours écrits.

Après une brève présentation des objectifs à poursuivre, j'identifierai les points faibles ou plutôt les limites des finissants de 5<sup>e</sup> secondaire en ce qui a trait à l'habileté à écrire, et j'indiquerai quelques pistes qu'il appartient au collégial d'emprunter.

Expériences d'enseignement et recherches nous confirment que les besoins du scripteur apprenti se situent à divers niveaux. En considérant les profils de compétence du finissant de 5<sup>e</sup> secondaire, j'identifierai des points d'insistance qui correspondent aux difficultés éprouvées. En ce qui a trait au choix et à l'organisation des idées, mes commentaires tiendront compte de chaque type de discours : informatif, expressif, argumentatif, narratif. Pour ce qui est du lexique, de la syntaxe, de l'orthographe d'usage et de l'orthographe grammaticale, je regrouperai mes remarques.

**PROFIL DE L'ÉLÈVE DE CINQUIÈME SECONDAIRE  
QUI MAÎTRISE DE FAÇON SATISFAISANTE  
L'HABILETÉ À ÉCRIRE UN TEXTE À  
CARACTÈRE INFORMATIF**

1. Lors de la rédaction d'un texte à caractère informatif, l'élève choisit des idées ou des informations qui répondent aux exigences de la situation de communication

QUANT AU SUJET  
ET À L'INTENTION

Il semble difficile pour l'élève de cerner les aspects importants du sujet. L'habileté à synthétiser se développe en lecture dans l'apprentissage du résumé. L'élève a besoin de savoir comment discriminer les informations essentielles des informations de détails qui surchargent le texte ou nuisent à son intelligibilité.

L'habileté à synthétiser fait appel à des compétences complexes sous-jacentes au jugement et suppose une capacité d'appliquer des critères de pertinence, de suffisance, de cohérence. On ne peut considérer qu'au terme du secondaire, soit à l'âge de 15-16 ans, des compétences si complexes soient maîtrisées. Il appartient au collégial de poursuivre un tel apprentissage.

QUANT AUX LECTEURS Dans un véritable projet de communication, la difficulté consiste à adapter l'information aux lecteurs :

- choisir des faits pertinents et nouveaux pour des interlocuteurs censés les ignorer;
- doser la quantité d'informations que les lecteurs peuvent absorber.

2. **L'élève respecte la structure et le mode d'organisation du texte à caractère explicatif**

L'élève rencontre certaines limites quant à :

- assurer la cohérence thématique et sémantique de son texte;
- faire progresser l'information à l'intérieur de la phrase, du paragraphe, de l'ensemble du texte;
- regrouper de façon cohérente les informations principales et celles de détails selon un ordre logique en marquant ces regroupements par des paragraphes, des alinéas;
- assurer la cohérence textuelle, c'est-à-dire à utiliser adéquatement des marqueurs de relation qui mettent en évidence l'ordre, les rapports des aspects entre eux et les liens entre le sujet et les différentes parties du texte.

**PROFIL DE L'ÉLÈVE DE CINQUIÈME SECONDAIRE  
QUI MAÎTRISE DE FAÇON SATISFAISANTE  
L'HABILITÉ À ÉCRIRE UN TEXTE À  
CARACTÈRE ARGUMENTATIF**

En ce qui a trait au texte à caractère argumentatif, s'ajoute à notre expérience et ce, depuis quelques années déjà, celle de la correction de quelques 50 000 copies assurée par la Direction du développement de l'évaluation au MEQ. Cette expérience nous permet de cerner de façon encore plus précise les besoins des élèves.

De façon générale, quand l'élève réussit les critères qui consistent à énoncer clairement le sujet, exprimer clairement son opinion, recourir à des faits, des exemples, des énoncés généraux ou des références pour défendre son opinion, il démontre qu'il a une formation de base et qu'il a compris ce qu'est le discours argumentatif. Cette habileté demeure à parfaire et l'argumentation doit alors être affinée. Le collégial aura à poursuivre ces apprentissages en aidant l'élève à développer le sens du relatif par une analyse plus fine des nuances.

Généralement, l'élève, en fonction du matériel didactique, a développé un seul modèle d'argumentation, soit le modèle américain d'accumulation d'arguments. Restent à développer d'autres modèles, tels le syllogisme ou la dialectique.

Les deux derniers modèles (syllogisme et dialectique) apparaissent en 89 dans quelques copies d'élèves et témoignent d'une influence du matériel didactique. Toutefois, ces deux modèles ne sont pas maîtrisés. Plusieurs enseignants ont entrepris d'enseigner le modèle de l'accumulation parce qu'il serait davantage à la portée de l'élève de 17 ans. Il y a lieu de penser que l'élève en serait capable si le matériel didactique lui en offrait les conditions.

De façon plus précise, considérons chacun des points du profil de compétence.

1. L'élève choisit les idées ou les informations qui répondent aux exigences de la situation de communication

QUANT AU SUJET

L'élève a appris à énoncer son sujet en 4<sup>e</sup> secondaire avec la lettre d'opinion. Il continue à le faire de la même façon en 5<sup>e</sup> secondaire. Notons qu'à l'examen (compte tenu des contraintes), il est appelé à improviser sur un sujet d'actualité en défendant son point de vue. Il est en situation d'examen et l'examen n'est pas contextualisé, n'est pas un véritable projet de communication où il essaie vraiment de convaincre par exemple ses parents sur un sujet qui lui tient à coeur. Il ne répond pas aux arguments de quelqu'un, il fait plutôt un discours unilatéral.

Il y a lieu au collégial de développer plus finement l'analyse du problème. Par conséquent, les élèves seront aptes à choisir des arguments plus percutants ou plus nuancés selon le cas. Ils apprendront alors à développer le contenu de leur pensée. Notons qu'au collégial leurs connaissances générales en diverses disciplines (sociologie, histoire, philosophie, et.) sont plus vastes et viennent élargir leur vision du monde et donc étayer leur argumentation.

QUANT AU LECTEUR

La difficulté consiste à choisir une argumentation pertinente, satisfaisante et accessible, et d'impliquer les lecteurs par des allusions ou des références connues.

2. L'élève respecte la structure et le mode d'organisation du texte à caractère argumentatif. Il assure la cohérence thématique et sémantique de son texte

La difficulté consiste à fournir des indices pertinents de l'articulation du texte et employer judicieusement des marqueurs de relation ou des expressions pour marquer les parties du texte, les liens entre les arguments. Si l'élève le fait c'est plutôt de façon technique pour répondre aux critères d'une grille de correction, mais sans un vrai souci d'établir une progression dans l'argumentation. Diviser judicieusement les textes en paragraphes n'est pas chose acquise.

**PROFIL DE L'ÉLÈVE DE CINQUIÈME SECONDAIRE  
QUI MAÎTRISE DE FAÇON SATISFAISANTE  
L'HABILITÉ À ÉCRIRE UN TEXTE À  
CARACTÈRE NARRATIF**

1. L'élève choisit des idées ou des informations qui répondent aux exigences de la situation de communication

Ce critère est généralement réussi.

QUANT AUX ATTENTES ET AUX CARACTÉRISTIQUES DES LECTEURS L'élève a du mal à créer la vraisemblance de façon à maintenir l'intérêt du lecteur.

2. L'élève respecte la structure et le mode d'organisation du texte à caractère narratif. Il assure la cohérence thématique et sémantique de son texte

- Utiliser de façon équilibrée et harmonieuse des dialogues, des descriptions qui ont vraiment une fonction dans le texte : assurer la vraisemblance, maintenir l'intérêt du lecteur, créer le suspense, etc.

Les textes d'élèves contiennent souvent des informations inutiles.

Pour la syntaxe, le vocabulaire et l'orthographe, les commentaires sont regroupés.

3. L'élève construit des phrases correctes, varie les structures syntaxiques et place adéquatement les signes de ponctuation

L'élève ne réussit pas à :

- Ponctuer correctement ses phrases.
- Varié ses phrases selon l'intention d'informer, de convaincre, d'exprimer ses goûts, ses sentiments, de créer un monde imaginaire.

- Employer des procédés qui indiquent les rapports avec ses lecteurs et qui rendent la phrase expressive et l'argument convaincant.
- L'utilisation des temps verbaux et la concordance des temps aux modes indicatif, conditionnel et subjonctif est loin d'être assurée.
- Il ne maîtrise pas les règles syntaxiques de la juxtaposition, de la coordination et de la subordination.
- Il n'emploie pas de façon cohérente les déterminants et les pronoms, surtout ceux de la 3<sup>e</sup> personne qui permettent de marquer une distance face aux objets, aux événements, aux personnes.

4. **L'élève emploie un vocabulaire précis, neutre ou évocateur et assez varié**

Choisir le mot juste et pertinent demeure une difficulté jusqu'en 5<sup>e</sup> secondaire. De même qu'employer un vocabulaire précis et nuancé pour caractériser et enrichir les champs lexicaux pour circonscrire un même objet, une même réalité, une même personne.

L'élève a du mal à trouver le mot juste et pertinent et à lui donner son sens dans le contexte verbal en utilisant fréquemment des termes exacts pour exprimer sa pensée.

- Son vocabulaire n'est pas suffisamment évocateur, ce qui ne permet pas aux lecteurs d'entrer facilement et de façon satisfaisante dans l'univers fictif qu'il a créé.
- Il accuse des lacunes quant à l'utilisation des champs lexicaux propres au sujet choisi et aux procédés littéraires qui pourraient rehausser la qualité de son texte.

5. **L'élève observe l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale**

L'élève est loin de maîtriser l'orthographe de la majorité des mots et des locutions employés dans le texte. Il devrait être capable de le faire :

- 1° - indépendamment de la fonction qu'ils peuvent remplir dans une phrase (orthographe d'usage);
- 2° - selon la fonction qu'ils remplissent dans une phrase (orthographe grammaticale).

Si nous considérons révélateurs, les besoins exprimés dans le texte à caractère argumentatif, selon le rapport de correction des 50 000 copies depuis quelques années, les faiblesses des élèves portent avant tout sur la langue et dans l'ordre suivant des critères les moins réussis :

- l'orthographe grammaticale
- la ponctuation
- la correction des phrases
- l'orthographe d'usage.

Actuellement, il y a lieu d'espérer qu'avec la précision des objectifs des programmes et celle des profils de compétences, le niveau de compétence linguistique des élèves soit graduellement plus élevé en matière d'écriture. Faut-il encore rappeler les termes du plan d'action que la qualité du français langue maternelle relève d'une responsabilité partagée par tous les intervenants en éducation et plus particulièrement par tous les enseignants des autres disciplines.

#### QUELLES SERAIENT ALORS LES INCIDENCES DE LA FORMATION FONDAMENTALE SUR LA PÉDAGOGIE?

Améliorer la formation fondamentale ne peut se faire sans une prise de conscience et un changement éventuel de la mentalité.

"Aucun enseignant, écrit Gilbert De Landsheere, ne devrait entrer dans la classe sans avoir longuement réfléchi aux buts qu'il va essayer d'atteindre ou, plus exactement, de faire atteindre par ses élèves, en n'excluant d'ailleurs pas que ceux-ci en proposent de plus justifiés que ceux auxquels il avait pensé."<sup>1</sup>

Dans une perspective de formation fondamentale, il importe de préciser certaines répercussions sur l'enseignement et l'apprentissage. L'expérience du collège Alverno a produit un impact certain dont voici quelques effets :

- . la réforme a eu des incidences sur les modes de regroupement et de travail des professeurs qui se regroupent par départements, mais aussi en fonction de compétences à développer;
- . chaque professeur revoit ses cours en fonction des compétences à développer;
- . le professeur reste toujours le maître du contenu des cours et c'est lui qui choisit le matériel didactique nécessaire mais il entre en relation avec davantage de collègues et développe plus aisément des perspectives interdisciplinaires;
- . dans ses relations avec les étudiants, on observe un changement de style;
- . la pédagogie s'est beaucoup diversifiée.

---

1. Gilbert de Landsheere, Avant propos de l'ouvrage de François Tochon, intitulé "Jacques Laliberté", p. 79

Jean-Marie De Ketele résume ses commentaires en quelques points :

"... Les notions passent, les capacités laissent des traces plus profondes. (...) Il faut se méfier de la "pédagogie à tiroirs". (...) Trop souvent, nous nous contentons de dire qu'un élève n'a pas de méthode de travail. Celle-ci s'apprend et c'est notre tâche d'enseignant de penser aux stratégies adéquates. (...) tout enseignant devrait à tout moment avoir cette préoccupation en tête. Dans les années terminales, cet apprentissage devrait amener petit à petit les élèves à acquérir des stratégies d'organisation de travail et d'études proches de celles qu'ils devraient utiliser dans l'enseignement supérieur. (...) L'image que certains enseignants ont de leurs élèves peut influencer la construction de leur image de soi."<sup>1</sup>

Jacques Laliberté analyse les incidences de la formation fondamentale sur la pédagogie en France et aux États-Unis et attire notre attention sur six points :

1. Miser sur une plus grande implication des étudiants et se centrer sur leur apprentissage.
2. Mettre en oeuvre une pédagogie différenciée et recourir à une diversité de formules pédagogiques.
3. Définir de façon précise les objectifs que l'on fournit et faire preuve de congruence dans les moyens et pratiques pédagogiques auxquels on a recours.
4. Introduire de la variété dans les méthodes et pratiques d'évaluation et s'assurer qu'elles sont adéquates et cohérentes par rapport à ce que l'on veut évaluer.
5. Se préoccuper de favoriser l'intégration des apprentissages et de faire saisir les liens que le savoir entretient avec la vie réelle à travers diverses formules pédagogiques, notamment des expériences d'interdisciplinarité.
6. Dégager ce qu'il y a de fondamental dans chaque discipline."<sup>1</sup>

Selon les critiques, il semble que l'enseignement ne sera vraiment efficace, ne sera un véritable enseignement et ne préparera à la vie que dans la mesure où il permettra au jeune d'intégrer ses savoirs.

À plusieurs reprises déjà, le Conseil supérieur de l'éducation a souligné l'importance de l'intégration des apprentissages. C'est ainsi que, dans son

---

1. Jean-Marie De Ketele, Vie pédagogique, p. 8.

Rapport annuel 1983-1984, le Conseil retenait, en accord avec des objectifs contenus dans L'école québécoise, l'énoncé qui proposait de susciter chez les élèves un apprentissage apte à intégrer l'acquisition des connaissances et l'expérience personnelle comme une contribution à la formation fondamentale<sup>2</sup>. Dans Apprendre pour de vrai, il décrivait comme "apprenant bien celui qui est conscient de l'importance de l'ensemble des matières, entre lesquelles les liens sont constamment explicités; celui aussi à qui le rapport des apprentissages scolaires à la réalité extrascolaire apparaît constamment<sup>3</sup>."

Plus récemment, le Conseil soulignait qu'une formation est vraiment fondamentale quand "elle rejoint la personne dans sa capacité d'intégrer l'ensemble de ses apprentissages et d'assimiler ses connaissances au-delà de la distinction des disciplines et, encore plus, au-delà de la répartition des objets d'apprentissage dans une grille-horaire<sup>4</sup>." Enfin, tout dernièrement, dans Les enfants du primaire, il rappelait que "c'est grâce à l'intégration que les apprentissages à l'école cessent d'être des exercices scolaires, pour devenir des outils de compréhension de soi-même et de la réalité ambiante<sup>5</sup>."

Je souhaite que ce rapide survol de notions aussi importantes ait contribué à démontrer que spécialisation et maîtrise des habiletés et des compétences propres à une discipline donnée, loin de s'opposer à une formation fondamentale y contribuent largement, puisqu'elles s'inscrivent au contraire dans des démarches intellectuelles et socio-affectives transdisciplinaires et qu'à ce titre, l'arrimage secondaire-études supérieures non seulement y trouve une place mais devient urgent.

- 
1. Jacques Laliberté, "Incidences sur la formation fondamentale sur la pédagogie en France et aux États-Unis", *Prospectives*, volume 24, n° 4, décembre 1988, p. 187.
  2. CSE, La formation fondamentale et la qualité de l'éducation, Rapport annuel 1983-1984, Québec, 1984.
  3. CSE, Apprendre pour de vrai, Rapport annuel 1984-1985, Québec, 1985.
  4. CSE, L'éducation aujourd'hui : une société en changement, des besoins d'émergence, Rapport annuel 1985-1986, Québec, 1986.
  5. CSE, Les enfants du primaire, Québec, 1989.

## RÉFÉRENCES

- ANGERS, Pierre, Enseignement du français au secondaire et à l'université, janvier 1963, p. 31
- BEAUPRÉ, Viateur, "La formation fondamentale", Prospectives, vol. 24, n° 4, p. 88.
- BUGUET-MELANÇON, Colette, "Document de travail sur la notion de maîtrise suffisante de la langue française chez les étudiants du collégial", Collège Édouard-Montpetit, 1988, p. 7.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, La formation fondamentale et la qualité de l'éducation, rapport annuel 1983-1984 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1984.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, Apprendre pour de vrai, rapport annuel 1984-1985, Québec, 1985.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, L'éducation aujourd'hui, une société en changement, des besoins d'émergence, rapport annuel 1985-1986, Québec, 1986.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, Les enfants du primaire, Québec, 1989.
- DE KETELE, Jean-Marie, "Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur" dans Vie pédagogique, n° 66, avril 1990.
- D'HAINAUT, Louis, Des fins aux objectifs de l'éducation, éd. Labow-Bruxelles-Fernand Nathan-Paris.
- DE LANDSHEERE, Gilbert, "Avant-propos" dans Didactique du français : la planification à ses organisateurs cognitifs de TOCHON, François-Victor, éd. E.S.F., Paris, 1990.
- GADBOIS, Louis, La documentation québécoise, 1988.  
(Centre de documentation du CADRE, 1940, boul. Henri-Bourassa Est, Montréal (Québec), H2B 1S2, tél.: (514) 381-8891)
- GINGRAS, Paul-Émile, La documentation canadienne, 1985 et "La documentation anglaise" (à paraître). (Centre de documentation du CADRE)
- LALIBERTÉ, Jacques, La documentation américaine, 1984, et La documentation française, 1987. (Centre de documentation du CADRE)
- LALIBERTÉ, Jacques, Prospectives, vol. 24, n° 4, décembre 1988.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, "La précision des objectifs au primaire et au secondaire en français, langue maternelle", 1990, document de travail :
- . l'habileté à lire
  - . l'habileté à écrire
  - . l'habileté à comprendre des messages oraux
  - . l'habileté à produire des messages oraux.
- REPARTIR (le groupe), "L'école de demain et les nouvelles technologies de l'information" in Le Bus, vol. 7, n° 4, février 1990 (revue de l'Association québécoise des utilisateurs de l'ordinateur au primaire et au secondaire).