

Colloque *Les compétences et les savoirs*  
Alger, du 27 au 30 octobre 2001

**Les profils de sortie comme levier du renouvellement du curriculum d'études  
du primaire et du secondaire**

Par Paul Inchauspé

Alger, le 28 octobre 2001

## Introduction

Replaçons-nous dans les années 1990-1994. Depuis un certain nombre d'années, les questions concernant la refonte des programmes avaient cours au Québec. Les groupes de pression disciplinaires étaient actifs et tendaient à augmenter leur place. Les difficultés économiques marquant la fin des 30 Glorieuses poussaient à examiner la contribution de la scolarité obligatoire à la prospérité de nos sociétés. Le mouvement américain de la dénonciation de l'école *envahie* et du retour aux apprentissages essentiels (le *back to basics*) intéressait l'opinion publique et alimentait la critique de l'école par les milieux économiques. Le Conseil Supérieur de l'Éducation, depuis quelques années, produisait des rapports sur les grands déterminants de l'éducation scolaire (profession enseignante, nouvelles tendances pédagogiques, caractéristiques des populations scolaires, gestion de l'école, insertion de l'école dans son environnement social...) et avait traité, à la demande du ministre ou de sa propre initiative, de tels ou tels aspects du curriculum d'études (arts, sciences, mathématiques, langues d'enseignement (français ou anglais), langue seconde (anglais ou français), bulletin scolaire... De multiples pays européens, anglo-saxons, États américains, provinces canadiennes, discutaient de ces questions et certains d'entre eux commençaient à entreprendre des opérations de grande envergure pour renouveler en profondeur leur curriculum d'études. Tout cela interpellait la société québécoise.

En 1992-1993, le ministère crée un Comité sur les ajustements du curriculum. Les propositions de ce comité fidèle à son mandat, car il s'agit d'ajustements, apparaissent aux yeux de tous *cosmétiques*. Devant ce résultat, le Conseil Supérieur, de sa propre initiative, décide d'entreprendre durant l'année 1993-1994 un examen général du curriculum d'études des études primaires et secondaires. Une des lunettes d'approche de la question du renouvellement du curriculum d'études qu'il propose est la notion de *profil de sortie*. Parallèlement, le ministère de l'Éducation constate les limites de l'approche des ajustements qu'il préconisait d'abord. Ce n'est pas une chaîne de petites décisions prises les unes après les autres, au cas par cas, qui résoudront le problème si elles n'obéissent pas d'abord à une vision d'ensemble et de long terme. Mais comment faire émerger cette vision d'ensemble? Le ministère annonce alors son intention de « faire mettre au point un *profil de sortie* réaliste et fonctionnel, indiquant les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être caractéristiques d'un élève à la fin du primaire et du secondaire. À ce travail d'élaboration, qui ne devrait pas durer des années, pourraient être appelées à participer les associations professionnelles de l'ensemble des matières inscrites à l'horaire des écoles, un *comité de sages* rassemblant des personnalités du monde de l'éducation, mais aussi des principaux secteurs de la vie socioculturelle et économique québécoise ». (*Faire avancer l'école*, page 12). Au printemps 1994, le ministre confie à un groupe de *sages* de 7 personnes<sup>1</sup>, le soin de réfléchir de toute urgence (dans un délai de 50 jours et sans aucune équipe de recherche) à ce que

---

<sup>1</sup> Les membres du comité sont : Claude Corbo, recteur de l'université du Québec à Montréal, président du comité, Louis Dagneau, professeur d'histoire au secondaire, John H. Dinsmore, président du Forum entreprises-université, Fatima Houda-Pepin, consultante en éducation interculturelle, Paul Inchauspé, directeur général du cégep Ahuntsic et membre du Conseil supérieur de l'éducation, Hélène Simard, vice-présidente du Conseil permanent de la jeunesse, Raymonde Touzin, directrice générale de la commission scolaire des Chutes-de-la-Chaudière.

pourraient être ces profils de sortie à la fin du primaire et du secondaire. Le résultat du travail du comité doit être rédigé dans un rapport court, et dans une facture qui permette une large consultation, non seulement des milieux scolaires, mais de tous ceux qui s'intéressent à l'éducation. Le document *Préparer les jeunes au XXI<sup>e</sup> siècle* paraît en juin 1994. Mal accueilli par les médias, il est plutôt bien reçu par les milieux de l'éducation qui voient là un premier effort intéressant de définition des *profils de sortie*.

L'expérience que j'ai vécue dans ce comité a été une des plus difficiles et des plus frustrantes de ma carrière. Nous étions pressés dans le temps (10 journées de réunions en deux mois; nous avions par ailleurs nos professions et nos activités), nous ne nous connaissions pas et avions au départ des vues différentes sur la manière de remplir le mandat, le résultat était attendu, certains avaient des attentes élevées, mais beaucoup annonçaient notre déconfiture. Et pourtant, je pense que le travail de ce comité a été la matrice de développements ultérieurs. Je pense en effet, par expérience et rétrospectivement, que l'exercice de détermination de profils de sortie a été pour le Québec le levier important du renouvellement du curriculum d'études. Répondre à la question *quels sont les profils de sortie*, c'est s'obliger à résoudre des questions, à faire des choix qui conditionnent la formation, à expliciter ces choix, à les soumettre aux débats. C'est ce que je voudrais vous montrer.

Pour pouvoir répondre à *quels profils de sortie*? Il a fallu nous entendre sur des questions concernant trois sujets : on doit former oui, mais pour quel monde? Quelles finalités retenons-nous pour l'école? Quels types de savoirs veut-on qu'ils aient maîtrisés à la sortie? Mais auparavant, je voudrais préciser la notion de profil de sortie.

### **1— La notion de profils de sortie**

À ma connaissance, c'est Louis D'Hainaut qui, en 1982, dans son livre *Des fins aux objectifs de l'éducation*, a introduit le premier dans l'espace francophone, le terme de *profil de sortie*. « L'éducation doit aboutir à faire acquérir aux élèves un ensemble de savoirs, de savoir-faire, et savoir-être qui pourront se manifester ou bien que les élèves et la communauté pourront exploiter dans des situations de vie. L'ensemble de ces savoirs, savoir-faire et savoir-être constitue le *profil de sortie* ou *profil terminal* de l'élève. Le contenu de ce profil est déterminé par les options et les intentions de la politique éducative. Celle-ci suggère ou fixe de manière plus ou moins précise les rôles que l'élève devra jouer dans sa vie en tant qu'individu, membre d'une famille et d'une communauté, participant à l'activité économique de celle-ci ainsi qu'à sa vie culturelle. » (*Des fins aux objectifs d'éducation*, page 100)

Pour déterminer des profils de sortie, il faut avoir une conception opérationnelle de ce qu'est un profil de sortie. Le préciser n'est pas facile. Quant à nous, après bien des débats, il nous a semblé qu'il fallait éviter deux écueils :

- établir des profils de sortie qui ne transcriraient et ne cristalliseraient que les commandes des milieux de travail et du monde des affaires. La réflexion sur l'environnement du travail peut éclairer sur les habiletés génériques et les compétences à privilégier, mais il ne s'agit pas de transcrire simplement des compétences relatives à l'employabilité. C'était la période où étaient publiés les divers

rapports SCANS américains et le *Conference Board* du Canada venait de publier le sien;

- établir des profils de sortie de façon très analytique au moyen d'une cascade d'objectifs et de sous objectifs. Les programmes d'études avaient déjà été établis ainsi et, à l'usage, on avait vu les inconvénients d'une telle approche.

En fait, on s'est donné en pratique une définition opérationnelle de profil de sortie qui peut se résumer ainsi : c'est l'expression synthétique d'un ensemble de compétences à viser explicitement dans un segment du parcours scolaire, ensemble de compétences capables de guider et d'orienter le travail à faire dans l'élaboration du curriculum d'études. Si je déploie les éléments de cette définition, j'ai :

- **expression synthétique** : ce n'est pas une compilation de tout ce qui est compris entre l'entrée et la sortie. Le profil exprime une vision d'ensemble de ce que devraient être les acquis fondamentaux des élèves à la sortie. Mais il faut quand même être assez spécifique pour que soient établies des balises pour élaborer les programmes;
- **des compétences** : on veut associer connaissances et capacités et même attitudes; cela signifie aussi savoir des choses et savoir s'en servir; cela renvoie aussi à une certaine reconnaissance sociale; il s'agit de faire en sorte que les activités scolaires aient des effets durables et de déterminer quels sont les effets durables qu'il faut rechercher;
- **ensemble capable de guider et d'orienter le travail d'élaboration du programme d'études** : il s'agit d'un degré intermédiaire de spécification ou d'explicitation du programme d'études, entre le degré moindre d'explicitation, celui des finalités, et le degré plus poussé, celui des programmes proprement dits. C'est pourquoi on peut, dans la détermination de ces profils, faire intervenir des personnes dont l'expertise est d'être généraliste.

## **2-Les profils de sortie doivent être enracinés dans les enjeux sociaux**

Avoir à déterminer les profils de sortie, c'est s'obliger à prendre en compte les défis sociaux de son pays et de sa communauté, c'est même projeter ce que les nouvelles générations auront à vivre. C'est donc s'obliger à les expliciter. C'est aussi s'obliger à faire valider cette lecture par l'ensemble de la société civile et à chercher le plus grand consensus de façon à assurer une vision partagée des défis.

Quel regard portons-nous sur les réalités sociales dans lesquelles doit s'enraciner le curriculum d'études? Ce sont trois tendances lourdes qui transforment notre société :

- **celle de l'internationalisation et de la mondialisation.**

Nous voulions décrire la manière dont ce mouvement affectera tous les aspects des individus et des peuples : fin de l'isolement des sociétés, accroissement et intensification des moyens de communication, élargissement des marchés, liberté du commerce qui

accentue la concurrence entre les nations, déplacement des lieux de production et échanges commerciaux entraînant mouvements de capitaux, de populations, d'idées, de valeurs culturelles, métissage culturel qui transforme le développement des nations.

- **celle de l'explosion des connaissances et du développement accéléré des technologies.**

Nous voulions montrer quelques conséquences de ce fait : la richesse n'est plus dans les matières premières (ça a été l'avantage compétitif historique du Canada), mais dans les connaissances et la technologie; l'évolution accélérée des connaissances et des techniques accroît leur désuétude; nécessité de la formation continue; hausse constante des qualifications nécessaires pour les emplois.

Parmi toutes les technologies qui sont en développement, nous voulions montrer le choc moteur des transformations des technologies de l'information : transformation des métiers et professions, possibilité d'accès rapide et interactif aux informations, désuétude croissante de certaines compétences professionnelles, transformation de l'organisation du travail dans les entreprises (hiérarchies, rapports entre individus), effets de ces technologies sur les manières de penser et de créer et sur l'organisation sociale (la troisième révolution industrielle).

— **celle de l'émergence d'une vie sociale plus complexe**

Nous voulions attirer l'attention sur certains phénomènes de complexification de la vie sociale déjà vécus et dont nous pensions qu'ils prendraient encore plus d'expansion : difficultés de la préservation de l'environnement naturel face aux impératifs du développement économique, partage inégal de la richesse entre sociétés et dans les sociétés selon qu'on sait ou ne sait pas, migrations de populations, diversification ethnique et culturelle des sociétés, poussée vers l'uniformisation culturelle engendrant des tendances à l'affirmation des identités nationales ou minoritaires, maintien vigoureux de sentiments et de croyances religieuses, quel que soit le devenir des Églises, et multiplication des contacts entre traditions et confessions religieuses différentes, montée des xénophobies et des nationalismes radicaux, défis des systèmes politiques démocratiques devant concilier les droits des individus et des minorités et les exigences de la solidarité et de la responsabilité civiques

En fait, ce que nous disions là peut paraître banal. D'autres l'ont dit et redit et l'on voit de jour en jour la justesse d'un tel diagnostic de la réalité. Mais pour nous, ce n'était pas à l'époque banal. Nous étions en 1994, ni le Livre blanc sur la formation de la Communauté européenne ni le Rapport Delors n'avaient encore paru et le développement d'Internet n'avait pas encore rendu visibles aux yeux de tous les effets de la troisième révolution industrielle. Ce sont les rapports qui sont venus par la suite qui ont donné, du moins sur ce point, du crédit au nôtre. Mais dire que pour déterminer les profils de sortie devant servir à établir les programmes d'études, il nous fallait dire au préalable pour quel monde nous voulions les former et donner une description précise de ce monde et non une simple évocation (comme celle de la société du savoir) présentait pour nous plusieurs avantages :

- Tout d'abord, nous aidions à la formulation d'un projet politique. Dire ce que nous avons dit, c'était dire que le Québec était composé de personnes d'origines diverses et qu'il n'était déjà plus le Québec agricole, catholique et de seules souches françaises ou anglaises que les réformes antérieures avaient contribué à transformer. C'était dire que les jeunes Québécois d'origines diverses étaient membres d'une société originale dans son milieu nord-américain, une société attachée à son identité particulière, mais entraînée dans des mouvements planétaires de civilisation, une société appelée à faire sa place et à apporter sa contribution dans un monde dominé par des nations puissantes par leur nombre, leur dynamisme, leur richesse. Et qu'il fallait être cela sans subir sa petitesse comme un handicap;
- nous montrions que ce ne devaient pas être les seules perspectives économiques et les demandes à courte vue du milieu des affaires qui devaient guider les choix permettant d'élaborer un curriculum d'études;
- les milieux scolaires étaient appelés à placer les questions concernant le curriculum d'études à un autre niveau que celui de la défense de sa discipline, à prendre conscience que le curriculum d'études est un construit social, qu'il est élaboré pour répondre aux enjeux de formation d'une communauté donnée à un moment donné de son histoire et que toute réforme du curriculum est une réponse d'adaptation. Il ne s'agit pas de remplacer l'imparfait par le parfait, mais de mieux répondre à des défis nouveaux. C'est pourquoi cette réforme sera, à son tour, elle-même un jour réformée.

### **3— La détermination des profils de sortie pose concrètement la question des finalités de l'école**

Quand on est entre soi dans les milieux de l'éducation, on pense souvent que les programmes d'études sont idéologiquement neutres, qu'ils peuvent concrétiser peut-être des conceptions pédagogiques différentes, mais non des conceptions différentes des finalités de l'éducation. Sans doute, et encore, les finalités de l'école sont toujours grosso modo les mêmes, mais l'importance relative accordée à l'une ou à l'autre des finalités varie suivant les pays et dans un même pays suivant l'époque, même si, à une même époque donnée, on voit se dégager des convergences. Un groupe qui s'engage à établir des profils de sortie voit ainsi rapidement apparaître dans les discussions portant sur le choix des profils des questions d'une autre nature. Des différences d'opinions sur les profils à retenir renvoient à des divergences, voire à des oppositions, sur les finalités que l'on pense que l'école doit privilégier. Si l'accord sur les éléments à retenir pour la description du monde pour lequel il fallait former fut assez facile, il n'en fut pas de même quand il s'est agi de déterminer les finalités et les rôles que nous privilégions pour l'école et cela d'autant plus que les débats sur certaines de ces questions faisaient rage. Et pourtant il fallait nous entendre sur ce point et dire explicitement où nous logions. Tout comme le regard porté sur le monde pour lequel il nous fallait former les jeunes, nos positions sur les questions de finalité de l'école permettaient d'éclairer le choix des profils.

Voici sommairement les points retenus :

- **le rôle de formation de l'école est plus large que celui de la réponse aux demandes du monde économique.**

Dans les débats publics américains des années 90, la vision économiste est omniprésente. Le premier paragraphe de *A Nation at Risk* (1982) indique que l'objectif de la réforme de l'école est de permettre aux Américains de rester les plus riches et les plus puissants du monde et le *America 2000* du premier président Bush manifeste clairement le souci américain de ne pas se laisser dépasser par l'Europe et l'Asie. L'école est la cause d'une économie décevante.

Dans ce contexte, l'air du temps dit partout que l'école a été envahie par des apprentissages de toute nature et qu'elle doit revenir à l'essentiel. Elle doit, dit-on, accorder une préséance irréductible à des apprentissages instrumentaux. La formation doit se concentrer sur des apprentissages de base restreints : calculer, lire, écrire avec une connaissance minimale de l'orthographe et de la syntaxe, laissant pour plus tard, pour ceux qui continueront des études, les matières et les perspectives qui n'ont pas de caractère instrumental. Et les Américains vont jusqu'à établir dans des lois les connaissances et les compétences requises d'un élève au terme du secondaire.

Le Canada emprunte à cette époque la même orientation et nous avons dans notre comité, un représentant du Forum Entreprises-Universités qui venaient de publier un document *Objectifs d'apprentissage de la maternelle au secondaire*.

C'est vous dire si les débats sur cette question furent difficiles. Mais nous n'avons pas entériné cette position. Si l'école doit assurer à tous les apprentissages élémentaires et si elle a par rapport à ces apprentissages une responsabilité de résultat et non seulement de moyens, l'école ne peut esquiver son rôle d'initiation culturelle. Elle doit initier et introduire au monde de la culture. Ceci va évidemment conditionner les éléments qui seront retenus dans les profils de formation et ensuite dans les programmes.

#### - **l'école doit assurer le développement intellectuel des élèves**

Dire cela a l'air banal. L'école a évidemment une fonction cognitive. Mais ce rôle peut-être plus ou moins important et le type de développement intellectuel visé peut varier. Les orientations privilégiées en cette matière conditionneront inéluctablement à leur tour les profils retenus et ensuite les programmes.

Pour nous, affirmer ce rôle de l'école, c'était dire trois choses. Les quinze années précédentes, la finalité donnée à l'école québécoise avait été celle d'assurer le développement intégral de la personne (*L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, 1979). Sans vouloir négliger cet aspect, nous disions qu'il fallait désormais se centrer davantage et en priorité sur les apprentissages intellectuels. Nous disions aussi que viser des apprentissages intellectuels n'est pas une idée neuve en éducation. De tels apprentissages ont été de tout temps recherchés pour les meilleurs. Mais ce qui était nouveau, c'est que de tels apprentissages soient désormais visés pour tous et non seulement pour les meilleurs parce que le seuil en deçà duquel on est analphabète ne cesse de monter. Nous disions enfin que ce développement intellectuel devait viser à faire acquérir aux élèves d'une part des connaissances structurantes, permettant d'organiser l'information, de construire et d'intégrer des savoirs et d'autre part à développer chez eux

des démarches transférables de raisonnement, d'analyse, de synthèse, de critique, de résolution de problèmes.

- **l'école doit socialiser et préparer aux rôles sociaux de la vie adulte**

De tout temps, l'école ne s'est pas contentée de viser le développement individuel des personnes. De façon implicite ou explicite, elle assure aussi la socialisation de l'élève en le faisant vivre en groupe dans une collectivité dont les règles sont différentes de celles de la famille. De tout temps, elle prépare ainsi aux rôles sociaux privilégiés par la société.

Mais il nous fallait actualiser ce rôle de l'école. La description du monde dans lequel auraient à vivre les jeunes devait nous servir de guide. Le texte qui traite de cette question dans notre rapport est court, mais je le trouve toujours à la relecture très riche et plus que jamais d'actualité. Et je constate qu'il a été par la suite déterminant dans les orientations et les contenus des programmes d'études. On y trouve en germe des idées qui seront reprises et développées par la suite : éducation à la citoyenneté, création d'un espace commun en dehors de l'espace religieux pour l'éducation aux valeurs, développement d'attitudes spécifiques, éducation interculturelle...

Lors des États généraux sur l'éducation, il est apparu que ces questions étaient importantes pour la population, qu'elles demandaient que l'école travaille à consolider le lien social qui se distend dans des sociétés pluralistes et complexes. L'école peut à sa façon être un creuset pour renforcer la cohésion sociale. Elle peut donner des connaissances communes, un bagage culturel commun, des valeurs communes, faire vivre des projets communs. Mais il faut qu'il y ait un accord sur les valeurs communes. Et il est important pour la cohésion que non seulement des valeurs communes soient partagées, mais qu'elles le soient pour des raisons communes. Pour nous, cette raison commune qui fonde les valeurs communes proposées par l'école a été le vouloir-vivre dans une société démocratique.

- **l'école doit faire apprendre et inculquer le goût d'apprendre**

Ici encore, cette formule semble aller de soi. Et pourtant! Pour nous, elle synthétisait des choses qui ne vont pas de soi et qui pourtant ont une extrême importance quand il s'agit de déterminer des profils de formation et par la suite des programmes d'études.

En fait, nous voulions dire quoi? Que si à l'école on enseigne, c'est d'abord pour faire apprendre, que l'enseignement n'est qu'un moyen. Que toute transmission de savoirs exige toujours l'activité de l'élève, car on ne reçoit pas les savoirs passivement comme on reçoit un objet. Que pour les faire siens, l'élève doit les assimiler, les reconstituer et même les reconstruire. Que la maîtrise des savoirs se démontre ultimement par la capacité que l'on a de les utiliser dans des contextes différents. Que les apprentissages ne se limitent pas à une période de la vie. Qu'apprendre devient une exigence permanente de la vie. Que l'école doit donc donner à l'élève les aptitudes et les attitudes qui lui permettront de continuer à apprendre par lui-même et qu'il doit surtout lui donner le goût d'apprendre en lui faisant faire l'expérience du plaisir d'apprendre.



Tout ceci avait des conséquences pour nous sur la manière dont les programmes d'études sont formulés, sur les concepts génériques à retenir dans les programmes, sur le type de pédagogies promues, sur le travail personnel de l'élève, sur les apprentissages réels qu'il faut évaluer.

#### **4— Quels types de savoirs doivent viser les profils de sortie?**

À la lumière de tout ce qui s'est écrit depuis sur ce sujet, je constate que nos pensées théoriques sur les types de savoirs que doivent viser les profils de sortie étaient rudimentaires. Depuis, une littérature abondante a labouré le terrain et le terme de compétence, utilisé à toutes les sauces, définit le nouveau credo de la détermination des programmes d'études. Mais si notre appareillage théorique était rudimentaire (et des fois rétrospectivement, je me dis qu'heureusement il en était ainsi), nos intuitions de ce qu'il fallait faire étaient claires. Nous pensions qu'il fallait faire quatre choses :

- **établir d'abord le contenu des programmes d'études sous la forme des grands domaines d'apprentissage**

À ma connaissance, nous avons été les premiers à procéder ainsi. Nous retenions six grands domaines : celui des compétences méthodologiques, celui de la langue, celui des mathématiques, celui de l'univers social, celui de la science et la technologie, celui de l'éducation artistique et du domaine artistique. Au cours des États généraux, un consensus s'est fait pour un remembrement de ces domaines d'apprentissage suivant la configuration suivante : celui des compétences transversales, celui des langues, celui du champ de la technologie, des sciences et des mathématiques, celui des arts, celui du développement personnel (condition physique et éducation aux valeurs).

Présenter d'abord les éléments du curriculum d'études sous la forme des grands domaines d'apprentissage présentait plusieurs avantages. Cela permettait de faire sortir le débat sur le curriculum d'études des batailles rangées des défenses du territoire des matières déjà installées. Cela permettait en plus de mieux saisir les articulations des matières dans un domaine donné, facilitant ainsi les remembrements nécessaires et une plus grande intégration de ces matières. Cela permettait aussi d'indiquer, au préalable, aux responsables de détermination des programmes d'études, les raisons du choix des domaines d'études retenus, leur place respective dans l'ensemble du dispositif et les orientations dans lesquelles elles devaient être envisagées.

Cela permettait enfin de mieux saisir le lien entre les domaines d'apprentissages retenus et leurs orientations et les défis sociaux actuels auxquels l'école doit répondre par ses programmes de formation. Aux yeux du grand public, des enseignants, des parents et des élèves, les programmes d'études sont d'abord un ensemble de matières (arabe, mathématiques, éducation physique, etc.). Mais on n'a pas alors une vue synthétique de cet ensemble et l'on ne peut en saisir le sens. Le sens que l'on veut donner aux études s'explique de manière plus efficace dans l'énoncé des intentions qui président au choix des grands domaines d'apprentissage retenus. On l'a vu lors des États généraux sur l'éducation, si certains intervenants avaient des difficultés à se prononcer sur les profils

que nous proposons dans notre rapport, tous se sentaient à l'aise pour le faire sur les grands domaines d'apprentissage et plus particulièrement les participants extérieurs au domaine scolaire.

- **faire une place spécifique dans les grands domaines d'apprentissage retenus à des compétences générales.**

Nous avons appelé alors ces compétences *compétences méthodologiques générales*. Nous ne les avons pas appelées alors *transversales*, nous ignorions même le terme. Mais l'idée était déjà là. Voici ce que nous écrivions : « Les différentes matières qui constituent le programme du primaire doivent viser à développer chez l'élève des capacités particulières et spécifiques. Mais, à travers les matières et les niveaux, il faut aussi rechercher des capacités plus générales applicables à tous les domaines du savoir. » Vous constatez que nous utilisons le terme de *capacité* plutôt que celui de *compétence*. C'était voulu. Le terme de *compétence* était un terme venant des milieux économiques et dans le comité j'étais le seul à avoir une certaine expérience des avantages et des limites du recours à une telle notion pour déterminer des programmes. Et c'était de plus dans les programmes techniques où une telle approche semblait plus appropriée. Nous ne voulions pas partir des batailles inutiles. Le terme de *capacité* utilisé dans le sens d'*être capable de* nous paraissait plus neutre, compréhensible par tous et disant bien, de toute façon, ce que nous voulions dire.

Nous avons indiqué quelques-unes de ces capacités. Elles sont surtout de nature méthodologique et concernent le domaine intellectuel. Cette liste a été discutée aux États généraux sur l'éducation et a été complétée et remaniée. C'est normal. Mais nous, ce que nous voulions c'était trois choses. Sortir tout d'abord de la ritournelle, *il faut apprendre à apprendre*, et préciser quelques-unes des compétences à développer pour *apprendre à apprendre*; faire en sorte que cette préoccupation ne soit pas, comme c'était alors le cas, l'objet d'un cours du secondaire portant sur le travail intellectuel, mais une préoccupation de toutes les matières et de tous les cours; mettre explicitement ces apprentissages parmi les grands domaines d'apprentissage retenus pour un curriculum d'études afin qu'on en tienne effectivement compte.

- **formuler les profils de sortie en termes de capacités, dans le sens d'*être capable de***

Je ne dis pas que notre réussite en cette matière a été extraordinaire. Avec plus de temps, nous aurions pu sans doute aller plus loin. En fait, le matériel que nous avons produit sur les profils était plus imposant que celui qui a été publié. Mais il nous fallait faire court et le document devait aller en consultation. Il ne s'agissait pas d'être exhaustif ni parfait. Au contraire, il fallait laisser l'espace de la critique et des améliorations aux experts, spécialistes des différentes disciplines.

Notre intention était triple. Tout d'abord, présenter les profils en termes de capacité, de compétence. Cela était déjà une révolution puisque nous avions l'habitude bien ancrée de les présenter en termes d'*objectifs*. Bien des gens en ont été déroutés. Ensuite, déplacer les intentions et les visées de la formation vers les résultats et les acquis. En particulier, déplacer le regard de l'enseignant de ce qu'il enseigne à ce que l'élève apprend et de ce

qui est important qu'il apprenne et retienne, le « *ce qui reste quand on a tout oublié* ». Enfin, présenter une perspective plus intégrée de ce qu'il faut atteindre, allant à l'encontre de la dispersion et de l'éclatement. Beaucoup d'enseignants nous ont dit qu'une telle vue synthétique les avait aidés à mieux saisir ce que pourraient être les acquis fondamentaux que l'élève doit maîtriser au terme du primaire ou du secondaire.

- **formuler les profils de sortie en lien avec les disciplines constituées**

On peut formuler des profils de sortie en termes de compétences sans se référer en aucune manière aux matières scolaires. Les compétences que formulaient à cette époque pour l'école les milieux économiques étaient alors de cette nature. Et il y a aussi dans les milieux scolaires, du moins chez nous, des gens qui pensent que les matières scolaires sont de peu d'importance au regard des compétences qu'il faut développer et qu'on peut en faire l'économie.

Ce n'est pas la position que nous avons choisie, après des débats difficiles, et cela pour les raisons suivantes. Il est tout d'abord fallacieux de prétendre que les compétences visées dans le monde scolaire, si englobantes soient-elles, peuvent n'avoir aucune relation avec des disciplines scolaires. Comment par exemple habiliter les jeunes à fonctionner dans une société caractérisée par la mobilité et le métissage sans évoquer l'histoire et le sens de la planète comme espace géographique ou comment viser une sensibilisation à la technologie sans penser à un contact avec l'informatique, ou encore comment vouloir développer l'habileté motrice sans penser à l'éducation physique? De plus, dans la mesure où l'on veut que le programme d'études introduise l'élève dans le domaine de la culture, on ne peut faire l'économie des disciplines scolaires. Ces disciplines touchent en effet tous les domaines culturels : littérature, sciences de la nature, arts, techniques, sciences humaines, religion, éthique... Enfin, sous l'effet des engouements et des modes, il ne faut pas jouer aux apprentis sorciers. Ces disciplines scolaires portent en elles un bagage de concepts et de méthodes, mis au point au cours des décennies, voire des siècles et elles font même appel à des attitudes profondes. Aussi, si les profils de sortie doivent aussi viser le développement intellectuel, ils ne peuvent pas ne pas faire appel aux différentes disciplines dans leur esprit, leur structure, leur contenu. Cette question est toujours présente dans les débats actuels concernant le couple *connaissances/compétences*. Nous, nous avons choisi une position équilibrée. Ce dont je me réjouis après coup.

## **Conclusion**

Elle sera brève.

L'intérêt qu'il y a à déterminer des profils de sortie de formation pour élaborer des programmes d'études n'est peut-être pas où on l'attend d'abord, c'est-à-dire le résultat. L'intérêt est d'abord dans le processus. Pourquoi?

Parce qu'un tel exercice implique d'abord qu'on se lance à l'eau, qu'il suppose ensuite qu'on se projette à la fin d'un cycle de formation en se posant une question simple : qu'est-ce qu'on attend que les élèves aient maîtrisé à la sortie et que la fin éclaire toujours sur les moyens à prendre. Et comme les réponses à cette question simple peuvent être très différentes, cela oblige à rendre explicite le fondement de ses positions. Alors le débat sort d'une opposition stérile et des convergences peuvent être découvertes. Et l'on avance.