

L'« approche par compétence », technologie de rationalisation pédagogique

Le cas de la formation professionnelle au Québec

Sylvie Monchatre

Céreq,

10, place de la Joliette, BP 21321, 13567 Marseille cedex 02.

E-mail : monchatre@cereq.fr

CIRST,

Université de Québec à Montréal, CP 8888, succursale Centre-ville
Montréal (Québec), Canada, H3C 3P8

E-mail : cirst@uqam.ca

Site internet : www.cirst.uqam.ca

Ce document présente les résultats d'un projet sur l'approche par la compétence en formation professionnelle et technique au Québec, réalisé par Sylvie Monchatre dans le cadre d'un séjour, à titre de chercheuse invitée, au Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST), à l'Université du Québec à Montréal.

Ce document est présenté sur le site du Céreq afin de favoriser la diffusion et la discussion de résultats de travaux d'études et de recherches. Il propose un état d'avancement provisoire d'une réflexion pouvant déboucher sur une publication. Les hypothèses et points de vue qu'il expose, de même que sa présentation et son titre, n'engagent pas le Céreq et sont de la responsabilité des auteurs.

Février 2008

SOMMAIRE

INTRODUCTION	3
1. LA RATIONALISATION COGNITIVE DU CURRICULUM	6
1.1. Un enjeu de rationalisation de l'offre de formation	6
1.1.1. L'éducation des adultes, creuset d'expérimentations pédagogiques	6
1.1.2. La formation professionnelle en ligne de mire	7
1.1.3. La réforme Ryan : de l'expérimentation à l'institutionnalisation	8
1.2. Science et technologie des objectifs pédagogiques	10
1.2.1. Portée et limites de la technologie des objectifs	10
1.2.2. Le cheminement scientifique québécois	12
1.2.3. Une nouvelle grammaire du curriculum	14
1.3. À la source des objectifs : une ingénierie pour la définition des besoins	17
1.3.1. Pourquoi l'expertise ?	17
1.3.2. L'analyse de la situation de travail	18
1.3.3. L'encadrement institutionnel	20
2. UNE « CARRIÈRE » INSTITUTIONNELLE POUR L'APPROCHE PAR COMPÉTENCE	22
2.1. Cap sur la formation technique	24
2.1.1. Le renouveau collégial : un nouveau référentiel de politique éducative	24
2.1.2. Le rapprochement de la formation professionnelle et technique	27
2.1.3. De nouvelles responsabilités pédagogiques pour les cégeps	29
2.2. L'approche par compétence : une technologie d'interface	33
2.2.1. Approche par compétence et paradigme de l'école efficace	33
2.2.2. Les enjeux institutionnels	34
2.2.3. Les scientifiques au secours des enseignants	36
2.3. Une validité moins conceptuelle que pratique	38
2.3.1. La compétence, un concept aux pieds d'argile	38
2.3.2. Une redéfinition des apprentissages	41
2.3.3. Une seconde carrière en formation de la main-d'œuvre	43
CONCLUSION : LA COMPÉTENCE, UNE TECHNOLOGIE DE LABORATOIRE ?	47
BIBLIOGRAPHIE	51

INTRODUCTION

Les approches par compétence désignent un certain mode de conception de l'enseignement. Elles tendent à s'imposer très largement dans les systèmes éducatifs, appelés à produire des individus non seulement savants, mais aussi compétents. Elles ont en commun de proposer de situer les apprentissages dans des contextes susceptibles de leur donner du sens : le savoir doit être appréhendé en lien avec ses usages. Cependant, elles ne désignent pas uniquement une nouvelle manière d'enseigner définie par les pédagogues. Au Québec, l'« approche par compétence » désigne également la méthode d'élaboration des curricula conduisant aux diplômes délivrés par le ministère de l'Éducation (MELS). Cette méthode a été institutionnalisée dans le cadre du développement d'une ingénierie qui fait maintenant référence au plan international pour l'élaboration des programmes de formation professionnelle et technique. Elle peut être qualifiée de « technologie sociale » (Herpin, 1976) dans la mesure où elle conduit à codifier les finalités attendues des cursus de formation. De plus, elle s'appuie sur des énoncés scientifiques pour définir non seulement ce qu'est une compétence, mais également les voies qui y conduisent dans le cadre d'un parcours d'apprentissage et opèrent à l'aide de la mobilisation de professionnels (Monchatre, 2007-b). En cela, elle participe d'un processus de rationalisation du système d'enseignement.

Cette rationalisation de l'enseignement ne date pas d'hier. Elle a longtemps été sous l'influence de technologies pédagogiques issues des théories béhavioristes de l'apprentissage, notamment la PPO (pédagogie par objectifs). L'approche par compétence québécoise revendique précisément une rupture avec la technologie de la « pédagogie par objectifs », à qui elle reproche de réduire l'acquisition de la compétence à une performance comportementale dont la transférabilité serait, de plus, problématique. Elle revendique, au contraire, d'ouvrir la boîte noire des processus d'apprentissage au-delà des comportements qui attestent de leur acquisition. Par ailleurs, elle s'appuie sur une méthode d'analyse des situations de travail qui vise une meilleure prise en compte des exigences professionnelles. Il en résulte un nouveau mode d'élaboration du curriculum, qui s'est développé en éducation des adultes, avant d'être appliqué à la formation professionnelle au secondaire puis aux formations techniques dispensées dans l'enseignement collégial. La question que nous nous poserons ici est de savoir en quoi l'approche par compétence contribue et modifie aux formes de rationalisation antérieures.

Dans la mesure où l'approche par compétence s'est étendue à l'ensemble du système éducatif québécois, il est courant de rappeler qu'elle s'inscrit dans le sillage des différents types de programmes qui ont jalonné sa modernisation : des programmes dits « catalogues », des programmes-cadres, des programmes par objectifs, avant de connaître des programmes par compétence. Les programmes par compétence sont considérés comme une réaction aux programmes par objectifs (Lessard, 2001), qui auraient péché par « excès de zèle docimologique » : la décomposition à outrance des objectifs induisait un apprentissage en miettes à qui l'on a reproché son caractère taylorien. L'approche par compétence ferait, au contraire, la promotion d'une vision plus globale des objectifs et des apprentissages poursuivis, de même que la pédagogie par objectifs aurait été implantée en réaction aux « programmes cadres », dont le cadre d'exercice était considéré comme trop large. L'approche par compétence s'inscrirait ainsi dans un mouvement endogène de desserrement-resserrement des contraintes organisationnelles qui affecterait périodiquement le système éducatif.

Si l'implantation de cette approche a pu être justifiée de cette manière, dans les faits, le processus de rationalisation du système d'enseignement ne se présente pas sous la forme d'une dé-taylorisation / re-taylorisation. L'hypothèse d'une rationalisation taylorienne de type « industriel » est d'ailleurs difficile à appliquer aux institutions qui dispensent des services professionnels (Gadrey, 1994). L'industrialisation renvoie, en effet, à un mode d'organisation au sein duquel le travail opérationnel est réglé selon des procédés de travail fortement standardisés, avec faible marge de manœuvre pour les salariés. De fait, les services professionnels, tels que ceux qui sont dispensés au sein de l'institution éducative, sont particulièrement rétifs à ce mode de fonctionnement. En effet, les problèmes à résoudre par les professionnels présentent toujours une part imprescriptible qui résiste à la formalisation. De plus, la dimension relationnelle de leur activité reste difficile à standardiser. Enfin, l'organisation professionnelle des enseignants leur permet d'opposer une résistance active aux formes de rationalisation de leur activité. Ainsi, si la pédagogie par objectif peut être considérée comme l'expression d'une volonté de rationalisation de type industriel du système éducatif, elle n'est pas parvenue à

réduire l'écart entre le curriculum formel et le curriculum réel. Est-ce à dire que le champ éducatif n'est pas « rationalisable » ?

En aucun cas. Des formes de rationalisation existent bel et bien dans les services professionnels, mais elles se présentent sous un jour particulier. Elles relèvent, toujours selon Gadrey, d'une « rationalisation professionnelle » généralement observable à deux niveaux : cognitif, par la formalisation de certaines manières de faire, et institutionnel, par l'édiction de règles nouvelles auxquelles l'ensemble d'une profession est soumis, visant à rationaliser le travail en délimitant des méthodes certifiées ou des procédures appropriées (Gadrey, 1994 : 173). Les réformes curriculaires s'inscrivent directement dans cette rationalisation professionnelle. Sur le plan cognitif, le curriculum est porteur d'une certaine vision de l'élève et des types d'apprentissages susceptibles de lui faire acquérir les compétences attendues. Il constitue un « investissement de forme » qui vise à orienter et encadrer l'action des enseignants plus qu'à la prescrire. Comme tous les professionnels, les enseignants ont moins recours à l'application de procédures opératoires qu'ils ne convoquent les curricula comme des « guidelines » mobilisées avec une grande marge d'interprétation.

Par ailleurs, ces réformes curriculaires présentent une dimension institutionnelle. Le recours aux technologies pédagogiques, telles que la pédagogie par objectifs ou l'approche par compétence, constitue une bonne illustration de ce double processus. Au-delà d'une révision cognitive des modes de conception des programmes d'études, leur mise en œuvre a entraîné des changements qui portent, en amont, sur le processus de décision concernant les objectifs assignés au curriculum, mais également, en aval, sur son mode d'opérationnalisation. Pour l'approche par compétence, cette dimension institutionnelle est d'autant plus importante qu'elle fait une véritable « carrière » qui la conduit à faire école non seulement dans les milieux de l'éducation, mais également dans ceux de la formation continue. La rationalisation institutionnelle qu'elle contribue à développer mérite ainsi d'être étudiée dans une logique de continuum. Loin d'être l'unique fait générateur des changements organisationnels observables, elle impose ses exigences spécifiques selon des schémas récurrents qui trouvent à s'adapter dans différents contextes d'implantation. La flexibilité de ses usages ne saurait donc masquer le continuum des scénarios qu'elle contribue à diffuser.

Dans le sillage de cette analyse, nous nous interrogerons sur les spécificités de la rationalisation professionnelle induite par l'approche par compétence dans l'organisation de la formation professionnelle et technique au Québec. Où et comment opèrent les formes de rationalisation qu'elle suscite ? En quoi se distingue-t-elle de la rationalisation induite par la pédagogie par objectifs ? Constitue-t-elle une nouvelle donne pour la pratique pédagogique des formateurs et enseignants ? Notre hypothèse sera que, contrairement aux technologies pédagogiques antérieures, elle s'inscrit dans un « recul de la prescription » qui atteste d'un déplacement vers l'amont des formes industrielles de conception du curriculum. L'approche par compétence conduit en effet au développement d'une ingénierie de détection des besoins en compétences du système productif qui se double d'une standardisation limitée des activités pédagogiques. Autrement dit, elle contribue à raffiner la spécification des résultats attendus de la formation davantage que les modes opératoires pour parvenir à ces objectifs. À l'opposé, la pédagogie par objectifs antérieure offrait un cadre de contraintes extrêmement fort pour la relation pédagogique, au nom d'une théorie de l'apprentissage ancrée dans le béhaviorisme, sans que l'identification des objectifs fasse l'objet d'investigations *ad hoc*. L'approche par compétence traduit ainsi un autre type d'investissement cognitif. Nous verrons que le savoir sur lequel elle s'appuie ne s'inscrit pas dans une nouvelle théorie des apprentissages susceptible d'encadrer la relation pédagogique. En revanche, sa mise en œuvre s'inscrit dans une reconfiguration des modes d'opérationnalisation du curriculum au niveau des enseignants. Nous verrons qu'ils passent davantage par le recours à de nouvelles formes de management public rejoignant le « paradigme de l'école efficace » (Normand, 2006) que par des formes industrielles de rationalisation de l'activité enseignante elle-même.

Cette proposition d'analyse se démarque des contributions faites habituellement dans le cadre de la sociologie du curriculum. « Un curriculum scolaire, c'est tout d'abord un parcours éducatif, un ensemble suivi d'expériences d'apprentissage effectuées par quelqu'un sous le contrôle d'une institution d'éducation formelle au cours d'une période donnée. Par extension, la notion désignera moins un parcours effectivement accompli qu'un parcours prescrit par une institution scolaire, c'est-à-dire un programme ou un ensemble de programmes d'apprentissages organisés en cursus. » (Forquin, 1984). Dès lors, la sociologie du curriculum se centre habituellement sur « l'investissement de forme » qu'il représente : quelles représentations des savoirs et des

élèves propose-t-il ? À qui s'adresse-t-il ? Qui exclut-il ? La sociologie du curriculum s'intéresse ainsi aux contenus éducatifs transmis par l'école – et non uniquement aux *inputs* ou aux *outputs* du système éducatif. Son enjeu étant une sociologie des savoirs scolaires, elle observe généralement les savoirs formellement retenus dans les curriculums, mais aussi des savoirs implicitement transmis par la pratique pédagogique (Bernstein, Young, Isambert-Jamati, Tanguy). Le système éducatif est porteur de valeurs et de modèles culturels implicites (le curriculum latent) qu'il s'agit de débusquer pour comprendre les effets paradoxaux de l'école.

Le point de vue que nous adopterons ici s'écartera sensiblement de cette perspective. Le curriculum sera abordé comme l'analyseur d'une transformation des formes de régulation de contrôle (Reynaud, 1988) des pratiques pédagogiques. Nous considérerons l'approche par compétence comme une technologie contribuant à cette régulation, mais d'une façon relativement nouvelle. En effet, avec l'institutionnalisation de l'approche par compétence, le curriculum n'est pas conçu sur la base d'un savoir pédagogique visant à rationaliser et standardiser les pratiques éducatives, en conformité avec une théorie, comme c'était le cas pour la pédagogie par objectifs. Celle-ci était née d'une relation forte établie entre la conception béhavioriste de l'apprentissage et la standardisation des contenus d'enseignement. La maîtrise scientifique de la théorie et de ses applications justifiait d'ailleurs la construction d'un corps d'experts gardiens de la méthode. Si « industrialisation » de l'enseignement il y a eu, elle était surtout endogène : elle visait la traduction des objectifs en activités d'apprentissages et portait essentiellement sur l'activité pédagogique des enseignants.

L'approche par compétence représente pour sa part un déplacement de l'usage de l'expertise dans la conception curriculaire. Elle perpétue le projet d'une conception scientifique du curriculum, mais la définition des objectifs qu'elle propose majore l'importance accordée aux usages des acquis éducatifs. L'industrialisation qui a lieu porte alors surtout sur l'analyse des situations de travail, savamment décortiquées en vue d'en extraire les compétences requises pour l'activité. En revanche, les enseignants se trouvent davantage sollicités pour inventer les conditions de production des compétences attendues. En cela, la relation pédagogique constitue l'angle mort de l'approche par compétence, en ce qu'elle appelle à une évolution de cette relation davantage qu'elle ne la standardise *a priori*. Autrement dit, l'approche par compétence est une technologie de définition des objectifs pédagogiques par l'aval (les usages des savoirs et habiletés) plus que par l'amont (la construction des mêmes savoirs et habiletés). Elle conduit à une régulation exogène de l'activité d'enseignement, qui demande des ajustements institutionnels en conséquence. Au final, cette analyse nous éloigne des approches de la technologie en termes de « stratégie du design » (Denett, 1987, cité par Knorr-Cetina, 1998). La stratégie du design consiste à s'intéresser à la seule finalité présumée de la technologie ou à ses seuls effets (outputs), en la considérant comme boîte noire coupée des processus sociaux. Au contraire, nous adopterons ici le « point de vue du déploiement », pour explorer la genèse et le fonctionnement de la technologie que représente l'approche par compétence.

Nous appuierons cette analyse sur l'étude du développement de l'approche par compétence québécoise, depuis sa conception au ministère de l'Éducation du Québec jusqu'à sa diffusion en formation professionnelle, technique et continue. Nous étudierons ainsi la « carrière » d'une technologie de rationalisation de curriculum qui conduit à standardiser les modes de diagnostic des besoins davantage que les pratiques pédagogiques elles-mêmes. Pour ce faire, nous nous appuierons sur une analyse documentaire des traces écrites du développement d'une nouvelle technologie curriculaire au sein du ministère de l'Éducation du Québec, depuis sa forme de « méthode IXE » jusqu'à sa forme actuelle d'approche par compétence. Cette analyse nous a conduits à explorer la littérature nord-américaine qui a influencé les concepteurs québécois de l'approche par compétence, ainsi que la littérature québécoise sur la compétence développée dans les milieux des sciences de l'éducation. Par ailleurs, nous nous appuyons également sur une investigation menée au Québec auprès des principaux acteurs de la formation professionnelle. Nous avons en effet réalisé vingt-deux entretiens, dont deux collectifs avec des administrateurs et experts du ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS), avec des représentants des syndicats enseignants impliqués au collégial : CSQ (Centrale des syndicats du Québec), FEC (Fédération des enseignants du collégial, affiliée à la CSQ), FNEEQ (Fédération nationale des enseignants et enseignantes du Québec, affiliée à la CSN), FAC (Fédération autonome du collégial), ainsi qu'avec des représentants des partenaires du marché du travail : syndicats de salariés (Fédération des travailleurs du Québec- FTQ et Centrale des syndicats nationaux-CSN), représentants d'employeurs (UPA, CPQ, FCEI) ainsi que du ministère de l'Emploi et de la sécurité sociale (MESS), une consultante auprès d'entreprises.

Cette note comporte deux grandes parties. La première est consacrée à l'analyse de la « rationalisation cognitive » qui a eu lieu au ministère de l'Éducation du Québec depuis le courant des années 70. Nous y présenterons le contexte dans lequel le développement d'une nouvelle approche curriculaire a vu le jour, avant de présenter les transformations apportées par les experts québécois à la science et la technologie des objectifs pédagogiques. Nous soulignerons notamment la nouvelle grammaire curriculaire induite par l'approche par compétence et l'ingénierie qu'elle a suscitée pour l'analyse des besoins en compétences des « utilisateurs » de la main-d'œuvre issue des cursus de formation professionnelle proposés par le ministère. Dans une deuxième partie, nous aborderons la carrière institutionnelle faite par l'approche par compétence au Québec dans les milieux de la formation technique dispensée au collégial, mais aussi en formation continue. Nous nous intéresserons aux nouvelles formes de partage des responsabilités qui caractérisent l'organisation des systèmes d'éducation, mais aussi de formation continue, visant la production de compétences requises par les acteurs du marché du travail. Nous nous interrogerons pour finir sur les formes de rationalisation dont atteste le développement de technologies curriculaires en termes de compétence.

1. LA RATIONALISATION COGNITIVE DU CURRICULUM

Le processus de rationalisation du curriculum qui mène à l'approche par compétence commence au cours des années 70, avec la refonte de l'offre de formation destinée aux adultes du ministère de l'Éducation du Québec. L'investissement cognitif fait par l'équipe d'experts du MEQ s'inscrit dans des recherches visant à améliorer la définition des objectifs fixés pour les formations dispensées par le ministère. En particulier, l'offre de formation a été rationalisée dans le cadre d'un questionnement sur la validité de la pédagogie par objectifs qui servait de référence à l'époque. Mais ce questionnement s'inscrit dans un ensemble de réformes des structures de la formation professionnelle issues de la Révolution tranquille. La proposition qui mène à une nouvelle conception dite « intégrée » du curriculum par compétence se présente ainsi comme une contribution à la structuration organisationnelle et technique de l'offre de formation.

1.1. Un enjeu de rationalisation de l'offre de formation

L'approche par compétence québécoise est issue des recherches menées par Jean Dussault et son équipe au sein du ministère de l'Éducation du Québec. Le parcours de Jean Dussault rend bien compte des problématiques éducatives sur la base desquelles s'est développée cette approche. Jean Dussault, titulaire d'une maîtrise en « mesure – évaluation », a été enseignant avant de rejoindre le ministère de l'Éducation (MEQ) en 1972. Il intègre alors la direction générale d'éducation des adultes (DGEA), au sein de laquelle se dérouleront les expérimentations pédagogiques qui sont à l'origine de l'approche par compétence québécoise. Dans un deuxième temps, au début des années 80, sa carrière le mènera dans le secteur de la formation professionnelle des jeunes, en vue de la préparation d'une importante réforme, la réforme Ryan. C'est donc dans ce contexte de rationalisation et de réformes de la formation professionnelle dispensée par le ministère de l'Éducation que l'approche par compétence a été développée. Une présentation chronologique de ce parcours nous permettra de rappeler le contexte historique dans lequel cette rationalisation pédagogique a eu lieu.

1.1.1. L'éducation des adultes, creuset d'expérimentations pédagogiques

La DGEA a été créée au début des années 60, dans le cadre d'un projet d'éducation permanente visant à corriger les failles de la scolarisation des adultes. Elle disposait de centres d'éducation des adultes au secondaire, au collégial et dans les universités, dans lesquels étaient généralement proposés des cours du soir. La DGEA était rattachée au secteur de la formation professionnelle. Elle a pu bénéficier de financements provenant du niveau provincial et fédéral, et notamment de fonds ayant été bloqués sous le régime Duplessis pour l'enseignement

postsecondaire. Elle était également financée par le programme fédéral-provincial de formation de la main-d'œuvre du Canada, pour des adultes inscrits à des cours de formation générale ou professionnelle de niveau secondaire (Archambault, Corbeil, 1982). Ces financements lui procuraient donc d'importantes marges de manœuvre pour le lancement d'expérimentations pédagogiques. Son budget de recherche lui permettait d'étudier les caractéristiques et les besoins propres à la clientèle adulte, de proposer un matériel pédagogique spécifique, sachant que les résultats de la recherche devaient être mis à la disposition de toutes les commissions scolaires.

Le secteur de l'éducation des adultes avait adopté la pédagogie par objectifs, présentée comme ayant l'avantage de bien se prêter à l'évaluation des acquis des adultes. De plus, la reconnaissance des acquis constituait une préoccupation de premier ordre pour la gestion des retours en formations. La définition d'objectifs pertinents devait alors contribuer à développer un matériel d'évaluation permettant de vérifier les acquis des adultes, pour ensuite déterminer la formation manquante. Par ailleurs, Jean Dussault et son équipe ont été amenés, toujours au sein de la DGEA, à produire des outils d'évaluation pour des programmes de formation de main-d'œuvre. Cependant, les problèmes rencontrés les ont amenés à s'intéresser à la conception des programmes en eux-mêmes.

1.1.2. La formation professionnelle en ligne de mire

En effet, dans le sillage des recommandations du rapport Parent, en 1967, le Québec a fait le choix d'un modèle scolaire de formation professionnelle. La formation professionnelle a été extirpée des écoles de métier pour être confiée aux écoles polyvalentes du secondaire¹. De même que la formation technique a été enlevée aux écoles techniques pour être confiée aux établissements polyvalents nouvellement créés au même moment : les cégeps² (Collèges d'enseignement général et professionnel). Le ministère de l'Éducation a été appelé à s'organiser en conséquence. De fait, dans le courant des années 70, les effectifs inscrits et diplômés ont cru de façon significative en formation professionnelle et technique. Mais c'est en formation générale que les flux ont été les plus importants. Il semble que la société québécoise à cette époque ait surtout cherché à construire un « monde de cols blancs » (Charland, cité par Payeur, 1990 : 4). L'école pour tous était perçue comme la promesse d'une promotion sociale passant davantage par la fonction publique et le tertiaire que par le secteur manufacturier.

Pour sa part, la formation professionnelle présentait certains dysfonctionnements. Une certaine confusion régnait, tant dans la visibilité de l'offre de formation que dans son contenu et son organisation. La formation professionnelle avait manifestement eu des difficultés à trouver sa place dans les écoles polyvalentes. Les gestionnaires des commissions scolaires ne connaissaient pas le milieu, les ateliers étaient sous-équipés et les enseignants du professionnel se sentaient les parents pauvres du nouveau système. De plus, la filière professionnelle avait la (mauvaise) réputation de n'accueillir que les élèves en échec scolaire. Pour lutter contre le décrochage, l'offre de formation avait été diversifiée. Des filières de professionnel court se sont ajoutées à celles du professionnel long, au risque de créer de la confusion auprès des employeurs. En dépit de l'existence de commissions scolaires qui étaient parvenues à maintenir une offre d'une qualité certaine, la formation professionnelle souffrait d'un manque de crédibilité dans les milieux de travail. De plus, les effectifs de jeunes inscrits en formation professionnelle ont commencé à diminuer fortement à partir de la fin des années 70 : -59% entre 1977-78 et 1986-87, passant de 105 944 à 43 747 élèves. C'est dans le domaine des programmes longs, menant à des métiers spécialisés, que la diminution était la plus marquée, de l'ordre de -63% (MEQ, 1999). La crise de l'emploi avait par ailleurs fait chuter les taux de placement au début des années 80. Ce sera avec la réforme Ryan de 1986 que la formation professionnelle prendra un nouveau départ. Elle bénéficiera des avancées pédagogiques qui avaient été expérimentées en éducation des adultes.

¹ Ces écoles polyvalentes ont récupéré la formation offerte dans les écoles de métiers, elles offrent des cours menant au diplôme d'études secondaires (général) et différentes filières de formation professionnelle, le professionnel court, accessible à partir de la 3e année du secondaire et le professionnel long, accessible à partir de la 4e année du secondaire. Sur ce point, voir Payeur (1991).

² Les cégeps ont généralement été créés par fusion d'un collège classique et d'un institut de technologie. Ils présentent une filière de formation générale préuniversitaire en deux ans et une filière professionnelle technique en 3 ans, dans le cadre d'un tronc commun de formation (français, philosophie et éducation physique avant le renouveau de 1993). Source : Payeur (1991).

En effet, la rationalisation des programmes qui avait eu lieu en éducation des adultes tranchait avec les difficultés que rencontrait la formation professionnelle des jeunes. La DGEA a joué un rôle moteur d'innovation pédagogique, non seulement en raison de ses moyens financiers, mais également pour avoir été fortement en lien avec les milieux de travail et les centres de formation. Cette direction « pionnière » rassemblait, en outre, des profils issus d'horizons très diversifiés. Elle réunissait des enseignants détachés ou mis à disposition³, des salariés sous contrat ou employés occasionnellement, présentant des profils très différents : philosophie, psychologie, sciences sociales, mais aussi enseignants issus des anciennes écoles techniques, d'anciens techniciens devenus enseignants, etc. Cette diversité a manifestement contribué à la fertilité des échanges et des expérimentations. En outre, les formations pour adultes étaient relativement de courte durée. Elles étaient plus ou moins sur mesure, se déroulaient quelquefois sous forme de stages, mais la plupart du temps, elles avaient lieu dans les centres de formation. Les expérimentations pédagogiques qui ont été faites alors bénéficiaient de feedback relativement rapides, ce qui permettait des ajustements au fil de l'eau.

Au début des années 1980, malgré le succès de ses activités, la DGEA subit une restructuration. Les professionnels qu'elle rassemble sont disséminés dans les services d'éducation des adultes à l'intérieur des structures de chaque ordre d'enseignement. Jean Dussault, après un bref passage au collégial, est finalement appelé à rejoindre la direction de la formation professionnelle, en vue de préparer la réforme Ryan. Il participe à la rédaction de la partie pédagogique du document préparant la réforme. C'est d'ailleurs dans ce « plan d'action » que l'on trouvera, pour la première fois, l'apparition du terme de compétence. Précisons que cette réforme a conduit à retirer du MMSRFP (ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle) ses compétences en matière de formation professionnelle, ce qui a conduit à une réaffectation des moyens en faveur du MEQ. Les tensions n'ont alors pas manqué de se faire sentir entre les deux ministères. Dans ces conditions, la mise en œuvre de l'approche par compétence dans les programmes de formation professionnelle a permis de resserrer des liens quelque peu distendus, en conduisant à associer le ministère de la Main-d'œuvre au recueil d'information sur le marché du travail.

1.1.3. La réforme Ryan : de l'expérimentation à l'institutionnalisation

La réforme Ryan visait à intégrer la formation professionnelle des jeunes et des adultes et à réorienter les programmes tout en modernisant les ateliers et la carte des formations. Il s'agissait également d'« accroître la formation de base en retardant l'entrée en formation professionnelle à 16 ans » (MEQ, 1999). L'introduction de l'approche par compétence dans la réforme de la formation professionnelle de 1986 avait précisément pour objectif de contribuer à assurer une « *solide formation de base en évitant la spécialisation trop prématurée* », mais aussi de préparer une « *main-d'œuvre plus polyvalente et plus fonctionnelle, en resserrant les liens école-entreprise* », ainsi que de contribuer à un « *effort d'harmonisation de la formation des jeunes avec l'éducation des adultes* » (MEQ, 1986, p. 2-3). Il s'agissait donc d'élever la norme scolaire, mais aussi de faire correspondre un programme d'étude à une fonction de travail. L'obtention de l'adéquation des formations aux emplois supposait alors de partir des milieux et fonctions de travail, pour définir des objectifs de formation centrés sur l'acquisition de « compétences ». L'enjeu était à la fois de restructurer l'offre en la revalorisant (élévation de la norme scolaire), mais également en la simplifiant, à l'aide de nouvelles filières et diplômes, pour jeunes et adultes à la fois.

Deux diplômes ont été retenus : un diplôme d'études professionnelles, le DEP et un diplôme de spécialisation professionnelle. Sachant que les conditions d'admission ont été diversifiées. Pour préparer un DEP, la première voie d'entrée est le diplôme d'études secondaires (DES). Mais pour les plus de 16 ans, il était possible d'être admis sans DES, à condition de satisfaire à un certain nombre de préalables, définis spécifiquement pour chacun des programmes, et pouvant correspondre à des minima : avoir complété les matières obligatoires du secondaire 3 ou 4. Enfin, une autre voie d'accès a été ouverte à partir d'un test développement général, développé par Jean Dussault et un de ses collègues en Éducation des adultes. Ce test évaluait les acquis en termes de raisonnement, communication, etc., indépendamment de l'expérience scolaire. La diversification de ces voies d'accès a de fait

³ Jean Dussault a ainsi pendant un temps été « prêté » à la DGEA par la commission scolaire de Montréal.

permis le retour des adultes en formation professionnelle, au point qu'ils représentent désormais plus des deux tiers des effectifs de la formation professionnelle au secondaire.

Les changements induits par la réforme Ryan

Avant la réforme, les élèves de 3e et de 4e année du secondaire pouvaient s'engager dans un programme professionnel court (PC), tandis que ceux de 4e et de 5e année se voyaient offrir un programme long (PL). Une partie de ces formations professionnelles était de la formation générale. Pour les élèves qui avaient terminé leur formation générale, il était possible de suivre un programme long intensif en un an. Il était aussi possible aux élèves ayant achevé leur programme long ou court, de poursuivre leur formation en suivant des cours complémentaires dans un autre programme.

La réforme a remplacé ce système par trois filières de formation professionnelle.

1. Pour les élèves titulaires du DES, ou ayant 16 ans minimum et les unités de base de niveau 4e secondaire en langue d'enseignement, langue secondaire et mathématique, il était possible de s'engager dans une formation en deux ans, en vue du DEP.
2. Les élèves âgés de 16 ans, ayant obtenu les unités de base en langue d'enseignement, langue secondaire et mathématiques de 3e année secondaire, peuvent s'engager dans une formation de un an, conduisant au CEP. Les titulaires du CEP ou du DEP peuvent suivre des cours spécialisés et obtenir une ASP (attestation de spécialisation professionnelle). Depuis 1993-94, les programmes CEP sont intégrés dans la filière du DEP.
3. Depuis 1995, une nouvelle filière est ouverte qui permet aux jeunes de fin de 2nde secondaire réussie de se former à des métiers semi-spécialisés, en 900 heures, en vue d'une AFP (attestation de formation professionnelle), sachant que les élèves suivent des cours de formation générale (langue et maths)
4. En 1997-98, trois nouvelles possibilités ont été offertes en vue du DEP : un programme intégré secondaire – collégial (volet 4), un accès au DEP après la 3e du secondaire (volet 5) et le régime d'apprentissage, sachant que pour les volets 4 et 5, les élèves doivent avoir moins de 17 ans et suivre une formation générale en même temps que professionnelle.

Cette réforme a conduit à harmoniser les programmes jeunes et adultes, mais également à la rationalisation du nombre de programmes offerts. Ex. : **entre 1986-87 et 1997-98, le nombre de programmes francophones offerts est passé de 394 à 170.** En 2007, il est passé à 140.

Après la réforme, la baisse des effectifs jeunes s'est poursuivie (période 1977-1994) pour atteindre près de 26000 élèves en 1994. Mais le nombre de jeunes de moins de 20 ans inscrits au secteur des adultes dans les filières dites ordinaires a augmenté : il est passé de 4000 à 14000. De même, les effectifs des plus de 20 ans dans les filières pour adultes sont en croissance constante depuis 1989-90 : de 27000 à 48000 élèves, et depuis 1995, il a augmenté de + 21%.

Source : MEQ (1999)

C'est donc en 1986, à l'occasion de la réforme Ryan, que l'approche par compétence a pu être systématisée dans l'ensemble des programmes de formation du secondaire. Pour ce faire, la « technostructure » du ministère s'est étoffée. À la fin des années 70, une structuration de la formation professionnelle en vingt et un « secteurs de formation » avait vu le jour. Ces secteurs regroupent des programmes de formation présentant des objectifs – et par la suite des compétences – relativement convergents, qui peuvent concerner plusieurs secteurs d'activité économiques. Par exemple, le secteur « administration-commerce-secrétariat » est transversal à l'ensemble des secteurs d'activités économiques. Ce mode d'organisation vise à rationaliser l'offre de formation en luttant contre le morcellement des programmes. Chaque secteur disposait, à l'époque, d'un responsable entouré de conseillers techniques chargés d'élaborer les programmes en conformité avec la méthode en cours d'élaboration. Ces conseillers étaient recrutés comme « pigistes ». Sans toujours être issus de formation en pédagogie, ils recevaient une formation, d'une semaine, portant sur les techniques d'élaboration de programme. Jean Dussault a ainsi constitué une équipe qu'il estime à environ 25-30 conseillers. Ceux-ci étaient mis à disposition des équipes composant les secteurs de formation et pouvaient travailler en parallèle sur deux ou trois programmes.

Ils avaient la responsabilité de s'assurer que les techniques en élaboration de programme étaient correctement appliquées, aux différentes étapes, sachant que le responsable de secteur pilotait le processus d'ensemble d'élaboration des programmes.

Cette organisation a étendu son champ de compétence avec la fusion de la formation professionnelle et technique dans une seule et même direction en 1993. Effectuée dans le cadre du renouveau collégial, cette fusion visait à rationaliser l'offre de formation dans le sens d'un rééquilibrage de l'offre entre les deux ordres d'enseignement et d'un plus grand continuum entre formations professionnelle et technique. À cette occasion, l'approche par compétence a été introduite au collégial non seulement pour la formation technique, mais également pour la composante de formation générale des programmes offerts. Cependant, d'importantes modifications ont eu lieu dans les modalités d'application de la nouvelle méthode d'élaboration de curriculum, qui consistent à dissocier la définition des compétences requises par les diplômes du processus de définition des activités d'apprentissages (disciplines contributives) devant conduire à ces compétences. L'approche par compétence s'est donc mise en place au collégial dans le cadre d'une rationalisation institutionnelle dont nous verrons qu'elle en contredit moins la logique interne qu'elle ne la pousse à son comble.

Nous retiendrons de cette mise en perspective que le développement d'une nouvelle méthode d'élaboration de programmes s'est effectué par touches successives dans le cadre de la structuration d'une offre de formation destinée à l'éducation d'adultes. La méthode a pris son essor en formation professionnelle des jeunes et des adultes avant de s'étendre à la formation technique. Son développement a donné lieu à la structuration d'une équipe d'experts chargés de démultiplier et d'enrichir le processus à l'œuvre. Toutefois, avant de présenter le processus en question, il nous faut revenir sur l'investissement cognitif qu'il a nécessité et qui a conduit à renouveler les technologies des objectifs pédagogiques.

1.2. Science et technologie des objectifs pédagogiques

La conception québécoise du curriculum s'appuie sur une technologie des objectifs qui cherche à s'émanciper de l'héritage béhavioriste de la pédagogie par objectifs (PPO) ayant dominé l'après-guerre en Amérique du Nord. La méthode d'élaboration de curriculum qui en résulte s'est, dans un premier temps, appelée la « méthode IXE », avant de devenir « l'approche par compétence » québécoise. Cette méthode se caractérise par une diversification de la définition des objectifs, qui ne sont plus uniquement appréhendés en termes de comportements finalisés, en même temps qu'elle conduit à une diversification des théories de l'apprentissage mobilisées. En cela, loin de substituer un nouvel ancrage théorique à l'approche béhavioriste, elle représente plutôt une hybridation de l'architecture théorique qui prévalait. Son développement atteste ainsi d'un relatif continuum, plus que d'une rupture, avec les technologies des objectifs antérieures. Nous présentons dans un premier temps un bref historique de l'approche scientifique du curriculum dont s'inspire l'approche québécoise, avant de présenter les choix qu'elle a opérés pour développer sa propre combinatoire.

1.2.1. Portée et limites de la technologie des objectifs

L'approche par compétence développée par le MEQ s'inscrit dans une réflexion très poussée sur les objectifs pédagogiques. Il s'agit de renforcer l'efficacité de l'enseignement à partir d'une formalisation raffinée des objectifs visés, dans le cadre d'un projet scientifique d'éducation né aux États-Unis. Franklin Bobbit (1918) peut être considéré comme le père de l'approche du curriculum conçue dans cette optique. Sa théorie du curriculum dérive, en l'occurrence, d'une théorie de l'éducation qui s'énonce comme suit : « La théorie centrale est simple. La vie humaine, quelles que soient ses variations, consiste en la réalisation (*performance*) de certaines activités. L'éducation qui prépare à la vie est une de celles qui préparent définitivement et adéquatement à ces activités spécifiques. Aussi nombreuses et diverses soient-elles dans les classes sociales, elles peuvent être découvertes. Ceci demande d'aller voir dans le monde des affaires et d'en découvrir les particularités. Ces particularités montreront les habiletés, habitudes, appréciations et formes de connaissance dont les hommes ont besoin. Elles deviendront ainsi les objectifs du curriculum, qui seront nombreux, définis et particularisés. Le curriculum sera

alors cette série d'expériences par laquelle l'enfance et la jeunesse doivent passer pour atteindre ces objectifs.⁴ » La technologie des objectifs qui alimentent le curriculum s'inscrit ainsi dans un positivisme classificatoire qui revendique une vision finalisée de l'éducation.

Cette approche scientifique du curriculum a cependant connu une histoire mouvementée au cours du XXe siècle. Nous nous contenterons ici de rappeler les grandes lignes de son histoire américaine, telles que la relate Eisner (1967). Cette approche a, dans un premier temps, été victime de son succès. Le programme de Bobbit supposait, en effet, d'étudier attentivement la vie, afin d'en déduire les habiletés (*skills*) qu'elle requiert. Il s'agissait ensuite de diviser ces habiletés en expériences et de prodiguer ces expériences aux élèves. Bobbit avait par la suite, au tournant des années 20, proposé d'opérationnaliser ses propositions. Il estimait que les objectifs éducatifs devaient être spécifiés en neuf domaines, pour chacun desquels il avait listé cent soixante objectifs majeurs, allant de « l'habileté à utiliser le langage dans toutes ses formes pour une participation convenable et efficace à la vie de la communauté » jusqu'à « l'habileté à recevoir des amis et à répondre aux invitations de ses amis ». Ses propositions ont alors fait florès. La formulation détaillée des objectifs a provoqué un mouvement inflationniste, certains auteurs allant jusqu'à formuler 1581 objectifs pour un programme d'anglais, 3000 pour l'arithmétique, etc. Rien d'étonnant, estime Eisner, si ce mouvement s'est effondré sous son propre poids dans les années 30. L'émergence du mouvement progressiste en éducation qui avait vu le jour à cette époque avait d'ailleurs achevé de le remettre à l'arrière-plan.

Mais cette éclipse ne fût que passagère. À la fin des années 40 et au cours des années 50, les spécialistes du curriculum ont de nouveau rappelé l'importance des objectifs et proposé des guides pour leur élaboration. Ralph Tyler est l'un de ceux qui ont relancé le projet de définition des objectifs pédagogiques sur un mode scientifique. Y a également contribué Benjamin Bloom, dont l'équipe a construit une taxonomie des objectifs éducatifs dans le domaine cognitif, puis au cours des années 60, dans le domaine affectif. Dans cette période de renouveau des objectifs, le recours à la science vise essentiellement à permettre d'évaluer ce que produit l'école, au regard de ses finalités sociales. Et cette évaluation ne peut se faire scientifiquement que si les objectifs sont définis en termes de comportement, afin d'analyser les écarts entre les comportements attendus et obtenus. La technologie des objectifs s'est ainsi déployée dans le giron de la psychologie béhavioriste, au point, ironise Eisner, que dans les cercles du curriculum, l'idée que « les objectifs éducatifs doivent être établis en termes comportementaux » était devenue un véritable slogan.

Mais quelle est la validité de cette approche par objectifs ? En pratique, constate Eisner, les curricula définis en ces termes n'étaient pas utilisés par les enseignants. Dès lors, ce sont peut-être moins les enseignants qui posent problème que la théorie elle-même. De fait, il recense quatre limites majeures pour l'approche par objectifs :

1. Peut-on toujours prévoir les résultats attendus de l'éducation ? La théorie n'a pas assez cherché à définir l'étendue de sa propre pertinence, c'est-à-dire à identifier les matières pour lesquelles il est possible – ou non – de définir des objectifs d'une manière fiable.
2. Il existe des matières qui présentent, par exemple, une dimension artistique et dans lesquelles une certaine créativité est attendue des élèves. Dans ces conditions, prévoir les objectifs attendus a priori est plutôt contre-productif. Le lien entre la matière et ses attendus n'est pas assez analysé.
3. On confond trop souvent les objectifs et leur mesure, sans prendre en compte, dans l'évaluation, le processus, les raisonnements qui ont conduit à une performance.
4. Les conditions psychologiques de l'apprentissage ne sont pas suffisamment prises en compte. Dès lors, identifier des objectifs avant les activités proposées n'est pas forcément pertinent, ce que les élèves retiennent de l'activité pouvant se révéler en cours de route et de façon inattendue. Autrement dit, l'objectif n'a pas toujours besoin de précéder l'organisation du contenu.

Eisner, dans ce texte, distingue deux choses : les objectifs définis en tant que comportements attendus, exigés des situations de travail ou de vie ; et les objectifs en tant qu'expression d'un processus d'apprentissage, à partir d'activités pédagogiques aux effets non prescriptibles. Il critique ainsi le caractère normatif d'un système d'enseignement qui cherche avant tout à homogénéiser les « produits » de l'école. Pour lui, l'attention doit être

⁴ Ce passage est extrait de Bobbit (1918: 42), cité par Eisner (1967) et traduit par nos soins.

portée sur le processus d'apprentissage dont la finalité doit demeurer ouverte. Le rôle de l'école est non seulement de transmettre les connaissances, mais également d'aider à faire évoluer les outils culturels existants. Il revendique ainsi une conception artistique de l'enseignement. Mais, par un phénomène bien mis en évidence par Boltanski et Chiapello (1999), cette critique artiste de la technologie des objectifs va devenir un levier de sa modernisation. Elle a été, notamment, entendue par Jean Dussault, qui proposera d'intégrer une finalité ouverte aux apprentissages, dans le cadre d'une redéfinition des objectifs terminaux en termes de compétence. On peut ainsi considérer que la technologie québécoise des objectifs représente une combinatoire scientifique et artistique, qui tient compte, à la fois – mais non exclusivement – des propositions de Tyler et d'Eisner.

1.2.2. *Le cheminement scientifique québécois*

La réflexion québécoise s'est, en effet, nourrie de l'effervescence qui régnait autour de la pédagogie par objectifs (PPO) et des propositions visant à l'améliorer ou la renouveler. Bloom avait produit, dans les années 50, un système de classement des objectifs pédagogiques (taxonomie) couvrant une gamme élargie d'apprentissages, précisément en vue d'améliorer l'efficacité pédagogique des enseignants. Sa « taxonomie des objectifs pédagogiques » avait été conçue à partir d'une classification des examens en vigueur aux États-Unis. Elle proposait un classement des objectifs qui, au-delà du comportement, prenait en compte la manière de penser, de sentir et d'agir des élèves. Elle intégrait donc différents aspects du comportement humain relevant des domaines cognitif, affectif et psychomoteur. En cela, elle permettait des spécifications plus grandes et plus affinées des objectifs et contenus de formation. Mais en pratique, les applications de la PPO pouvaient encore laisser à désirer. Au Québec, notamment, les programmes qui s'en inspiraient pouvaient juxtaposer des notions et chapitres de manuels, assortis de verbes de comportement et de critères. Selon Jean Dussault : « *Ça avait une apparence objective et scientifique, mais ce n'était pas très bien supporté... ce n'est que très tard qu'on a commencé à se poser des questions sur ce qu'il y avait derrière... on a alors cherché une autre logique pour définir les objectifs.* »

Diverses explorations ont alors eu lieu pour identifier des améliorations possibles du côté, par exemple, « *des étapes de la méthode scientifique* », ou encore du côté de la didactique, « *logique interne des disciplines* », pour identifier des processus ou des phases permettant de définir les objectifs d'une manière plus rigoureuse et dans une terminologie stabilisée. Au milieu des années 70, cette préoccupation était d'ailleurs largement partagée dans les milieux éducatifs. G. de Landsheere avait même lancé un appel « Pour un lexique des objectifs pédagogiques » (1976) afin de dépasser les divergences de vocabulaire entre les auteurs et l'imprécision de nombre de concepts. Se distinguent à l'époque trois grands types d'objectifs selon de Landsheere (1976). Au-delà des buts et fins de l'éducation qui devraient être réservés aux « objectifs généraux » de l'éducation (tels que « libérer l'homme de toutes les aliénations », p. 31), doivent être distingués :

- les « **objectifs généraux** » correspondants « à une performance générale telle qu'un métier, une fonction, ou toute autre activité qui comprend plus d'une unité de performance significative » (p. 33),
- les « **objectifs terminaux** », qui désignent une unité de performance significative, c'est-à-dire, selon Tyler, telle qu'elle se présente dans la vie. Ex. : être capable de lire l'anglais tel qu'on le trouve dans les textes des journaux londoniens (et non pas « être capable de lire l'anglais », trop général). « Un objectif terminal doit toujours être dérivé des exigences d'une situation de travail ou de vie, indépendamment de toute considération de possibilité d'enseignement » (p.35). Mais, précise de Landsheere, « Naturellement, il n'est pas toujours possible d'inclure tous les objectifs terminaux dans un programme d'enseignement. Il importe néanmoins d'en dresser la liste et puis choisir de poursuivre certains objectifs tout en réservant les autres pour des occasions plus favorables » (*ibid*),
- les « **objectifs intermédiaires** » sont des objectifs qui ne sont pas poursuivis pour eux-mêmes, mais constituent « un passage obligé sur le chemin qui conduit à un objectif terminal. Ils sont dérivés de la connaissance que l'on a des objectifs terminaux et de l'acquis du *learner* au moment où l'enseignement va commencer » (p. 33).

Cette architecture des objectifs constitue une sorte de matrice, qui va subir un certain nombre d'ajustements dans le cadre de l'approche québécoise. C'est la vision qu'en propose le belge Louis D'Hainaut, dans le cadre de ses interventions à l'UNESCO⁵, qui va servir de guide à cette évolution. D'Hainaut propose une approche intégrée du curriculum, qu'il définit comme « un projet d'éducation ou de formation, comportant la spécification des résultats attendus, la définition des voies et des moyens à mettre en œuvre pour atteindre ces résultats et un plan d'évaluation des effets de l'action » (D'Hainaut, 1990). Cette conception du curriculum se distingue des approches américaines notamment en ce qu'elle propose d'analyser les fins que doit servir un curriculum à partir d'une représentation finale de la personne bien formée qui prend appui sur des valeurs, elles-mêmes basées sur une représentation du milieu dans lequel la personne formée est appelée à s'insérer. Plus exactement, la formation vise moins à faire acquérir les comportements adéquats que « 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, dans leur profession » (*Ibid*).

Cette proposition a une double incidence en matière de conception de curriculum : d'une part, elle met en question la conception behavioriste des objectifs en l'ouvrant sur une démarche faite d'emprunts au cognitivisme. Elle suggère, en effet, de quitter la surface des comportements pour regagner la profondeur des « démarches intellectuelles ou socio-affectives » qui, en amont, vont contribuer à faire advenir ces comportements pertinents. D'autre part, dans la mesure où elle vise l'acquisition de ces « opérateurs », elle ne se limite pas aux matières enseignées. L'approche de D'Hainaut reprend ainsi la critique adressée aux approches humanistes de l'enseignement ayant précédé l'approche scientifique : l'apprentissage d'une discipline ne procure pas automatiquement la capacité d'exploiter l'acquis dans d'autres situations que celles de l'apprentissage. Selon lui, l'acquisition de ces opérateurs cognitifs ou socio-affectifs demande globalement de dépasser le cadre disciplinaire.

Il distingue, en l'occurrence, trois voies qui permettent ce dépassement. Tout d'abord, le curriculum peut proposer de « partir des situations qui ont un intérêt en elles-mêmes dans la perspective du développement de la personnalité ou de l'acquisition d'une compétence professionnelle. L'approche est alors multidisciplinaire car les activités qu'elle réclame ne s'insèrent généralement pas dans le cadre d'une seule matière ». Ensuite, le curriculum peut être appréhendé à partir des démarches intellectuelles que les personnes en formation doivent être capables d'effectuer : il s'agit de la voie de la « transdisciplinarité comportementale ». Enfin, le curriculum peut se centrer sur les opérateurs indépendamment des disciplines ; ceux-ci seront choisis dans la mesure où leur maîtrise procure un large pouvoir de conception, d'action, de création : c'est la voie de la « transdisciplinarité instrumentale ». Pour D'Hainaut, ces différentes voies d'apprentissage ne s'excluent pas, mais doivent être combinées de façon complémentaire.

Cette approche du curriculum invite donc toujours à choisir pour point de départ les « fins » de l'éducation. Les fins sont définies en termes de valeurs, qui elles-mêmes déterminent une « représentation de la personne bien formée », à partir d'une représentation de son milieu et des rapports qu'elle est censée entretenir avec lui. Le curriculum doit se placer au service de ces valeurs, et de l'identification des « opérateurs » à privilégier en vue d'obtenir des résultats adéquats. C'est ensuite à partir de l'identification des rôles, fonctions et activités auxquels l'élève est confronté qu'il sera possible d'identifier les situations d'apprentissage au sein desquelles pourront être acquises les attitudes correspondant aux valeurs souhaitées, mais aussi les démarches intellectuelles ou socio-affectives qui permettent un traitement efficace des situations. Ce faisant, l'approche introduit une différenciation entre compétence et performance. L'enjeu du processus éducatif porte sur les ressources à mobiliser plus que sur un résultat comportemental. Le processus éducatif vise moins la performance vérifiable par conformité à un standard que l'acquisition d'une compétence. D'Hainaut la définit comme « un ensemble de savoirs, savoir-faire, savoir-être intégrés permettant la réalisation de tâches, d'activités, de travaux ». Les ressources mobilisables ne sont pas seulement cognitives, mais de tous ordres. Cette approche est emblématique des approches francophones en éducation. En effet, au sein de ce courant, la compétence fait référence à « un ensemble de ressources que le sujet peut mobiliser pour traiter une situation avec succès » (Jonnaert, 2002 : 31).

⁵ Donc au cours des années 70, préalablement à la parution de son ouvrage de référence, « Des fins aux objectifs en éducation », paru en 1984.

Mais la rupture avec le béhaviorisme sera également consommée par le suivi des recommandations d'Eisner. Dans l'approche québécoise, la définition des objectifs terminaux – rebaptisés objectifs opérationnels – rassemble deux types d'objectifs. D'une part, les « *objectifs de comportement* », qui s'inscrivent dans l'approche classique et « fermée » des objectifs. Ils déterminent « *au départ ce qui est attendu d'un élève au terme d'une étape de formation* », par la définition « *d'actions et de résultats permettant à l'élève de démontrer une compétence* ». D'autre part, les « *objectifs de situation* », qui rompent avec la notion de performance. Ils correspondent aux objectifs d'expression d'Eisner (1969), qui a proposé une approche « ouverte » des objectifs, affranchie de la description d'un comportement final. C'est dans ce cadre que surgissent les objectifs de situation : ils doivent décrire la « *situation éducative dans laquelle l'étudiant doit travailler* », « *sans spécifier ce qui doit être appris* » (MEQ, 1983 : 30). Dans ces conditions, l'évaluation ne renvoie pas à la conformité à un « *modèle standard, mais consiste plutôt en une réflexion autour de ce qui a été produit* » (*Ibid.*), laissant ouvert le résultat.

1.2.3. Une nouvelle grammaire du curriculum

L'architecture québécoise du curriculum se précise ainsi progressivement. Jean Dussault, dans un document datant de 1983, avait proposé une première mise au point sur les objectifs à partir d'un tour d'horizon de la littérature américaine et francophone sur le sujet, en vue de clarifier le vocabulaire. Dans un autre document de 1988, il actualise les définitions permettant de simplifier et stabiliser les termes employés. Il considère que les termes de « buts de la formation », « d'objectifs généraux » et « objectifs opérationnels » sont passés dans le vocabulaire usuel. La définition de la compétence proposée alors s'inspire directement de celle de D'Hainaut, tout en opérant une distinction entre comportements et habiletés. Par la suite, cette définition éliminera toute référence aux comportements pour mettre l'accent sur les habiletés cognitives et « attitudes »⁶, toujours en référence à la définition de D'Hainaut.

Compétence	Ensemble de comportements socio-affectifs ainsi que d'habiletés cognitives ou d'habiletés psycho-sensori-motrices permettant d'exercer convenablement un rôle, une fonction, une activité, une tâche ou une action complexe. (Adaptation de D'Hainaut, 1984)
Buts de la formation	Énoncé des intentions éducatives, à la base d'un programme. Ils reprennent, en les adaptant, les buts généraux de la formation professionnelle.
Objectifs généraux	Expression des intentions éducatives en catégories de compétences à développer chez l'élève. Ils servent d'orientation et de regroupement aux objectifs opérationnels.
Objectifs opérationnels	Traduction des intentions éducatives en termes précis, utiles et pratiques pour l'enseignement.

Source : Jean Dussault, MEQ, 1988-a.

Ce découpage des objectifs correspond, comme on va le voir, à une nouvelle division du travail au sein du ministère. Les « objectifs généraux » doivent être identifiés à partir des situations dans lesquelles les compétences sont appelées à être mobilisées. Les « objectifs opérationnels » sont en réalité la traduction des objectifs généraux en « intentions éducatives ». La mise en correspondance d'un contenu de travail et d'un contenu de formation peut ainsi être appréhendée comme une opération de traduction (Doray, Turcot, 1991) qui, en l'occurrence, mobilise un corps de professionnels : les conseillers techniques formés par le MEQ. Cette opération de traduction constitue l'opération centrale d'une méthodologie d'élaboration de curriculum spécifiquement québécoise, baptisée la « méthode IXE ».

De plus, dans cette méthode, un certain nombre d'aménagements ont lieu par rapport aux définitions proposées jusqu'ici, par exemple celle de Landsheere en 1976. La notion d'« objectif terminal » fait place à celle

⁶ En 1993, Jean Dussault définit la compétence comme l'ensemble des habiletés cognitives ou psychosensorimotrices ou des attitudes permettant d'exercer correctement une tâche ou une activité dans une situation donnée de vie ou de travail ». Par la suite, J. Dussault définira la compétence comme un « pouvoir d'action, s'appuyant sur une organisation dynamique et mobilisatrice (intégré par la personne) de savoirs et d'expériences permettant de réaliser des tâches ou des activités d'une même famille ».

d'« objectif opérationnel⁷ de premier niveau », de même que les « objectifs intermédiaires » deviennent des « objectifs opérationnels de second niveau ». L'enjeu est ici de distinguer « deux niveaux d'apprentissages, ceux liés à la compétence et ceux liés aux savoirs préalables » (Dussault, 1988-a : 7). Ainsi, l'objectif de premier niveau définit les cibles principales et obligatoires tandis que les objectifs de deuxième niveau définissent les moyens pour y parvenir. Cependant, l'objectif opérationnel de premier niveau est scindé en deux : il est décrit en termes de « comportement » ou « de situation ». La définition des objectifs de comportement s'appuie ouvertement sur les travaux de Mager et celle des objectifs de situation s'appuie sur ceux d'Eisner. Les objectifs de second niveau décrivent alors les compétences sous l'angle du comportement attendu, ce qui demande une évaluation des résultats, ou sous l'angle de la situation, ce qui demande une évaluation de la « participation » de l'élève aux situations qu'il lui est demandé de traiter.

Objectifs opérationnels	
Objectif opérationnel de premier niveau	Objectif terminal
<p>Objectifs de comportement</p> <ul style="list-style-type: none"> Il est défini en termes de comportement global et multidimensionnel, correspondant à la démonstration d'une compétence. 	<ul style="list-style-type: none"> Il est généralement défini en termes de comportement unidimensionnel, se limitant à un domaine taxonomique (cognitif, affectif, psychomoteur, etc.). [Rq : Il se prête mal à des programmes définis par compétence (la compétence étant multidimensionnelle)]
<ul style="list-style-type: none"> Il inclut, dans son énoncé, des précisions sur le comportement global (ou des comportements plus spécifiques) 	<ul style="list-style-type: none"> De façon générale, les précisions ou les éléments plus spécifiques du comportement n'apparaissent pas dans l'énoncé de l'objectif terminal, ils sont traduits en objectifs intermédiaires.
<ul style="list-style-type: none"> Il s'agit d'un objectif relativement fermé définissant plusieurs actions ou résultats. 	<ul style="list-style-type: none"> Idem
<ul style="list-style-type: none"> Il définit plusieurs actions et plusieurs résultats. 	<ul style="list-style-type: none"> Il définit généralement une seule action et résultat.
<ul style="list-style-type: none"> L'évaluation porte sur la performance 	<ul style="list-style-type: none"> Idem : L'évaluation porte sur la performance
<p>Objectifs de situation</p> <ul style="list-style-type: none"> Il est relativement ouvert et porte sur le processus d'apprentissage permettant de développer une compétence. 	<ul style="list-style-type: none"> Il s'agit d'un objectif relativement fermé qui détermine au départ ce qui est attendu.
<ul style="list-style-type: none"> Il définit la situation dans laquelle l'élève doit évoluer. 	<ul style="list-style-type: none"> Il définit une action et un résultat.
<ul style="list-style-type: none"> L'évaluation porte sur la participation de l'élève à des activités. 	<ul style="list-style-type: none"> L'évaluation porte sur la performance de l'élève.
Objectifs opérationnels de second niveau	Objectifs intermédiaires
<ul style="list-style-type: none"> Ils servent de repères aux apprentissages préalables à ceux directement requis pour l'atteinte des objectifs de premier niveau. 	<ul style="list-style-type: none"> Ils servent généralement de repères aux apprentissages immédiatement préalables à l'atteinte de l'objectif terminal.
<ul style="list-style-type: none"> Ils sont définis selon de grandes catégories de savoirs : savoirs, savoir-faire, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> Ils comprennent essentiellement des étapes de réalisation ou des éléments spécifiques du comportement terminal auxquels on ajoute parfois, sans distinction, des savoirs préalables.
<ul style="list-style-type: none"> L'atteinte des objectifs de second niveau est une étape préalable et distincte de l'atteinte de l'objectif de premier niveau. (La somme des objectifs de second niveau diffère de l'objectif de premier niveau) 	<ul style="list-style-type: none"> On considère habituellement que l'atteinte des objectifs intermédiaires correspond à l'atteinte de l'objectif terminal (somme des objectifs intermédiaires = le terminal)

Ces deux types d'objectifs cohabitent dans les programmes de formation professionnelle. Toutefois, les objectifs de comportements sont, de fait, les plus nombreux. Ainsi, dans un programme de « soudage général » de 1800 h donné au secondaire au moment de la réforme Ryan (MEQ, 1988), le programme d'études menant au DEP (diplôme d'études professionnelles) présente trente-six objectifs-compétences qui relèvent, dans la très grande

⁷ La notion d'objectif opérationnel est empruntée à la littérature pédagogique francophone. On la retrouve notamment chez G. de Landsheere (1977) ; Birzée C. (1979) et D'Hainaut (1983).

majorité des cas, du comportement (quatre objectifs de situation seulement sur trente-six objectifs⁸ au total). Les objectifs spécifiques, liés aux tâches ou activités du métier, représentent les deux tiers des heures de formation du programme, tandis que les objectifs généraux représentent un tiers du programme. Ils sont formulés comme suit. En termes de comportement, lorsqu'ils sont spécifiques, ils consistent par exemple à « souder à l'arc avec l'électrode enrobée » ou à « souder à l'arc sous gaz avec électrode de tungstène ». Lorsqu'ils sont généraux, il peut s'agir d'« appliquer des notions d'électricité en soudage » ou d'« interpréter des plans simples ».

Les objectifs en termes de situation sont, pour leur part, formulés en termes plus ouverts de « se situer au regard de la profession ou de la démarche de formation » ou « s'intégrer au marché du travail » pour ce qui a trait spécifiquement au métier, ou en termes de « communiquer en milieu de travail », « se situer au regard de l'évolution de la technologie » pour des objectifs plus généraux. On mesure combien ces objectifs sont liés aux conditions de tenue des emplois ainsi qu'à une certaine vision du marché du travail. Au cours des années 80, la situation de l'emploi n'était pas favorable à une insertion aisée de la main-d'œuvre jeune. La problématique de la recherche d'emploi se trouvait ainsi intégrée aux programmes de formation. Ces objectifs de situation ont donc un caractère plus conjoncturel. Ils sont donc appelés à évoluer en fonction de la situation du marché du travail. En effet, depuis les années 2000, le déclin démographique au Québec est tel que « s'intégrer sur le marché du travail » tend à perdre son caractère problématique. On peut supposer que l'enjeu sera alors moins d'accéder à l'emploi que de compléter son diplôme.

Comment s'articulent ensuite les objectifs ? Ils se déclinent les uns des autres à partir d'une méthode dite de « dérivation », qui a été proposée par Ammerman et Melching (1966). Ce processus de dérivation permet de définir les buts de formation, les objectifs généraux et opérationnels d'un programme en passant successivement d'une étape d'éléments à l'autre, en dérivant à chaque fois ce qui suit de ce qui précède (Tremblay, 1990 : 7). Chaque programme doit ainsi être un cohérent avec les finalités et les buts généraux, les besoins formation et les situations de travail visées.

Guide d'élaboration de curriculum selon la méthode IXE		
Tableau récapitulatif		
Étapes et production	Documents requis et produits	Ressources humaines
1. Étude préliminaire et travaux d'encadrement	Dossier de formation, rapport préliminaire, devis de production (préalable à l'élaboration du curriculum)	Groupe réduit : responsable de secteur de formation, concepteur, rédacteur.
2. Analyse de la situation de travail	Plan de l'atelier Rapport d'atelier (préalable à l'élaboration du curriculum)	Groupe réduit : animateur d'atelier, concepteur, conseiller technique, rédacteur et « gens de l'industrie »
3. Détermination et définition des buts, des principes et objectifs	Curriculum : Buts de la formation Principes éducatifs Matrice des objets de formation Objectifs généraux, terminaux et de situation	Groupe réduit : Concepteur, conseiller, rédacteur, formateur et représentant de l'industrie + Mini-équipe
4. Définition des objectifs intermédiaires, sous-objectifs et intentions pédagogiques.	Curriculum : objectifs intermédiaires, de situation et intentions pédagogiques	Groupe réduit : concepteur, conseiller, rédacteur et formateurs
5. Vérification de la validité et de la praticabilité des objectifs (généraux, terminaux, de situation, intermédiaires et sous-objectifs)	Curriculum : Vérification de la praticabilité des objectifs (généraux, terminaux, de situation, intermédiaires et sous-objectifs)	Mini-groupe

Source : MEQ (1983)

⁸ On notera qu'en 2007, le programme de « soudage-montage » comprend désormais 29 objectifs-compétences toujours pour 1800 h de formation.

L'élaboration du curriculum selon la méthode IXE s'inscrit ainsi dans un processus de développement de programmes en étapes distinctes. Dans un premier temps, il s'agit d'identifier les « déterminants » du programme, qui portent sur les finalités attribuées à la formation, les besoins de main-d'œuvre, l'analyse de la situation de travail concernée par la formation, etc. Ces déterminants permettent de définir les compétences requises, sur un plan quantitatif et qualitatif. C'est dans un deuxième temps que le curriculum est rédigé, à partir des objectifs déduits de la première phase. La rédaction du curriculum est aux mains de groupes d'experts, les conseillers techniques, qui jouent, à ce titre, un véritable rôle d'interface entre le dedans (les formateurs) et le dehors (les « gens de l'industrie »).

1.3. À la source des objectifs : une ingénierie pour la définition des besoins

Pour Tyler, si l'évaluation devait être envisagée scientifiquement, la cible de l'enseignement relevait plutôt de choix de politiques éducatives. Dans l'approche québécoise, cette cible éducative fait l'objet d'une attention particulièrement soutenue. Elle doit être déterminée, non seulement en liens étroits avec les utilisateurs de la main-d'œuvre, mais également selon une méthodologie rigoureuse. De fait, ce n'est pas sur la base d'une théorie explicite du travail ou de l'activité que se produit cette investigation. Il n'en demeure pas moins que l'équipe de Jean Dussault a mis au point une méthode de recueil des besoins de formation permettant de « mécaniser » la recherche des finalités qui donnent à la formation ses objectifs généraux. Un outillage méthodologique a spécifiquement été développé pour l'analyse des situations de travail. L'offre de formation professionnelle et technique québécoise se trouve ainsi, de fait, « pilotée par la demande » (Mercure, Bergeron, 2002), mais dans le cadre d'une médiation d'experts.

1.3.1. Pourquoi l'expertise ?

Une précision s'impose à ce stade. Le marché du travail québécois, à l'instar du marché nord-américain, est largement dominé par des logiques de marché professionnel. L'accès à un métier demandant une qualification spécifique ou à une profession est régi par les diplômes (*licence*), qui sont eux-mêmes, depuis les années 60, délivrés par le ministère de l'Éducation. L'offre de formation est par conséquent conçue selon une logique de métier ou de profession, davantage que selon une logique de niveau comme, par exemple, en France. Le diplôme vise à préparer à une « fonction de travail », dont il s'agit d'identifier les missions et activités, ainsi que les évolutions qui risquent à moyen terme d'affecter ses conditions d'exercice. Pour autant, le diplôme ne saurait répondre aux exigences de spécialisation d'une fonction de travail particulière. Son champ de validité est nécessairement plus large, les finissants étant appelés à travailler dans différents segments de leur champ professionnel. L'exercice d'inventaire et d'anticipation des activités auxquelles s'adressent les formations demande alors des arbitrages. De fait, les activités varient selon les organisations et leurs lieux d'implantations, de même que les évolutions attendues, qu'elles soient d'ordre économique ou technologique, ne les affectent pas toutes de la même manière. L'enjeu est alors de produire un état des lieux des activités qui puisse être considéré, non comme le reflet d'intérêts particuliers, mais comme représentatif des conditions générales d'exercice du « métier » auquel prépare le diplôme et de ses tendances d'évolution⁹. Il en va de même pour la définition des compétences visées par les diplômes, qui doivent concilier des représentations du professionnalisme qui ne sont pas toujours convergentes dans l'esprit de ceux qui les exercent, de ceux qui les emploient ou de ceux qui les forment.

La résolution de ces contradictions structurelles passe par différentes voies, dont on peut considérer qu'elles oscillent entre deux pôles : le compromis négocié à l'échelle sectorielle, sur la base d'une concertation entre

⁹ Il ne revient pas à l'acteur syndical qui représente ces métiers de réaliser une veille sur ce point. Dans le système de relations professionnelles du Québec, le syndicat est de fait mobilisé sur les conditions de travail et leur valorisation davantage que sur le contenu des qualifications, dans le cadre de négociations ayant lieu au niveau de l'entreprise (Bernier, 1993). Il reste que, comme nous le verrons plus loin, les syndicats de salariés ainsi que les représentants patronaux siègent dans l'instance qui préside aux décisions prises dans le domaine de la formation professionnelle et technique, le CNPEPT.

représentants des parties concernées, employeurs, salariés et acteurs de l'éducation, ou le compromis de type « technologique », proposant des voies d'arbitrage par la mobilisation d'une instrumentation définie et pilotée par des experts. Au Québec, la structuration des partenaires du marché du travail au niveau sectoriel est récente puisqu'elle remonte au début des années 90. Le ministère de l'Éducation a donc, jusque-là, dû piloter la production des qualifications sans disposer d'interlocuteurs de branche. Avec la « méthode IXE » d'élaboration de curriculum, devenue l'approche par compétence, il a de fait adopté un mode technologique de gestion de l'offre de formation. Les voies qui mènent à la définition des compétences visées sont donc technocratiques : elles relèvent d'investigations concernant les milieux de travail, réalisées par des experts mobilisant une méthode spécifique.

Ces investigations s'effectuent à l'aide d'études dites de planification, qui consistent à établir un « portrait de secteur de formation », ainsi qu'à l'aide d'« études préliminaires » et enfin d'une « analyse de situation de travail » (AST). Le portrait de secteur de formation vise à identifier les écarts entre les besoins de main-d'œuvre et l'offre de formation existante et à fixer des priorités de développement-aménagements. Il s'appuie sur des données provenant du ministère de l'Emploi ainsi que sur des enquêtes originales, qui peuvent être commanditées à des prestataires extérieurs. Il consiste en un diagnostic des points forts et faibles de l'offre de formation existante, qui porte une attention particulière aux perspectives d'évolution et au placement des finissants. L'étude préliminaire poursuit cette réflexion à l'échelle d'un métier ou d'une fonction de travail, pour le ou lesquels ont été repérés des évolutions technologiques, des besoins de spécialisation ou des changements réglementaires appelant à une modification des programmes de formation. Une fois réalisé ce ciblage des fonctions de travail pour lesquelles il est pertinent de réviser un programme, l'analyse de situation de travail peut commencer.

1.3.2. L'analyse de la situation de travail

« L'analyse de situation de travail » (AST) s'effectue dans le cadre d'un atelier de trois jours. Cet atelier a pour but de « tracer le portrait de l'exercice d'un métier et des conditions de cet exercice pour identifier les éléments de la situation de travail qui nécessitent une formation ». Pour ce faire, il rassemble des salariés, professionnels du métier ciblé, choisis pour leur expertise et connaissance approfondie du métier. Ils doivent également être représentatifs des différentes entreprises du secteur en termes de taille, de type d'activité ou encore de région d'appartenance. La démarche d'analyse de l'activité et de ses tendances d'évolution se revendique comme rigoureuse, « préparée et menée selon une méthode d'animation éprouvée » (Mercure et Bergeron, 2002 : 13). Il s'agit de fait d'une des étapes les plus sensibles du processus. Compte tenu des arbitrages auxquels elle doit procéder, elle ne manque pas de faire l'objet des critiques, son objectivité étant notamment mise en doute par les syndicats représentant les personnels de l'éducation. De fait, comme on va le voir, le caractère objectif de l'opération se veut garanti par la mobilisation exclusive de professionnels exerçant le métier, ce qui suppose la neutralisation d'intervenants extérieurs. Nous nous appuyons ici sur le guide d'animation de l'analyse de situation de travail réalisé en 1984 par J. Dussault et M. Lemieux à l'attention des intervenants chargés d'animer l'atelier.

L'atelier est animé par une équipe de trois personnes, un « animateur », un conseiller technique du MEQ, formé à l'ensemble du processus d'élaboration des programmes et qui sera généralement le « concepteur de curriculum », ainsi qu'un secrétaire. Leur rôle est de faciliter l'expression sans l'influencer et de la canaliser sur un plan méthodologique. Mais l'atelier rassemble également le responsable de secteur, en tant que participant à l'animation, et un formateur, cette fois en tant qu'observateur. Ce formateur est chargé d'intégrer les éléments du débat en vue de la rédaction du curriculum à laquelle il doit participer dans une phase ultérieure. Mais l'atelier réunit d'autres observateurs. Il s'agit de personnes invitées à assister à l'atelier sans intervenir dans le déroulement des opérations : formateurs (enseignants), représentants du milieu de travail ou de l'éducation, siégeant dans une des instances de décision qui accompagnent le déroulement du processus, etc. L'atelier est en quelque sorte sous le contrôle de ces observateurs extérieurs, sachant qu'ils ne sont pas autorisés à intervenir sur son déroulement. Ils peuvent faire remonter des remarques ou commentaires aux animateurs uniquement en dehors des séances d'animation (à l'occasion des pauses ou des repas), ou encore auprès des instances de

validation dans lesquelles ils siègent. Cette participation leur permet, par la suite, de témoigner, dans leurs milieux, de la neutralité – ou des limites - de la méthode.

Les spécialistes du métier qui fait l'objet de l'investigation sont au maximum au nombre de douze¹⁰ : ce sont eux qui « identifient et décrivent les objets visés par l'analyse ». Ces participants sont sélectionnés pour leur « représentativité » selon un certain nombre de critères : ils doivent exercer directement le métier, pour au moins huit d'entre eux, ou le « superviser de très près », pour quatre d'entre eux maximum. L'enjeu de la présence de « superviseurs » est considéré comme un moyen de limiter le risque, bien connu, de surenchère dans l'inventaire des tâches que doivent réaliser les salariés. Par ailleurs, les professionnels choisis doivent représenter tous types d'entreprises et de zones géographiques (grands centres et régions). Enfin, dans la mesure où les habiletés mobilisées dans l'activité peuvent concerner plusieurs « fonctions de l'activité économique », telles que les services, la fabrication, la distribution, la vente, etc., il importe de réunir des professionnels qui exercent dans ces différents secteurs. Ces salariés sont donc idéalement représentatifs d'un profil abstrait de professionnel réunissant un certain nombre d'habiletés communes à une fonction de travail dans la diversité de ses contextes. Ils doivent enfin représenter un « groupe de tâches », chargé de dégager un « portrait » du métier, qui pourra faire l'objet de validations ultérieures auprès d'une population plus large. Le principe retenu étant à ce stade de « privilégier la qualité sur la quantité ».

L'AST revendique non seulement de contrôler les risques de dérapages techniques dans l'énoncé des activités, mais également de contrôler des « intérêts à caractère Politique » : *« Il pourrait arriver que l'on considère plus commode d'inviter à l'atelier des personnes représentant des groupes constitués (associations, syndicats). Du point de vue de l'animation, on doit résister à ces solutions faciles et si on n'a pas le choix, il faut s'assurer que l'animateur en soit prévenu. Ces personnes ont souvent des intérêts particuliers à défendre. Pour un travail de ce type, ces personnes peuvent constituer une gêne considérable et l'animateur doit dépenser des sommes énormes d'énergie pour les contrôler et faire progresser le travail d'équipe »* (MEQ, 1983 : 11). Les professionnels syndiqués en activité ne sont donc pas souhaités. S'ils devaient participer à l'atelier, ce ne pourrait être qu'à titre individuel. Ne sont pas non plus invités les représentants de différents « groupes de pression » (syndicats, corporation professionnelle, chambres de commerce, etc.) dans la mesure où ils n'exercent plus directement le métier. Enfin, les enseignants (formateurs) ne sauraient y participer : *« ils ont une certaine conception et certaines préoccupations concernant la formation qui risquent de biaiser l'analyse »*. Ils peuvent, en amont, être associés au processus de sélection des participants lors des contacts avec l'industrie. Mais ils ne sont invités à l'atelier qu'au titre d'observateurs.

La démarche vise ainsi à obtenir une vision non partisane du métier, produite par les professionnels eux-mêmes, plus idéal-typique que réelle. L'enjeu de l'atelier est, en effet, que les représentants de la fonction de travail se donnent une « même image mentale du métier », à une « même perception du niveau de compétence visé par la formation » (p. 21). De plus, la compétence recherchée est celle qui correspond « au seuil d'entrée sur le marché du travail », sachant que la formation doit également permettre aux jeunes formés, sur le moyen terme, d'être autonomes, mobiles et adaptables aux changements technologiques. Cette image mentale rassemble ainsi des éléments inscrits dans une double temporalité, qui renforce le caractère abstrait de la vision à produire. Et à partir du « consensus » obtenu sur ce point, l'atelier doit dresser un classement des tâches et des opérations qui lui sont associées (1^{er} jour) ; le 2^e jour doit permettre de stabiliser la liste de tâches et d'opérations, sachant que les tâches ne doivent pas excéder le nombre de 10-12, afin d'identifier des conditions et critères de performance ; enfin, le 3^e jour vise à stabiliser les critères de performances et à arrêter les habiletés et comportements généraux requis par l'activité. Ces dernières devant présenter un caractère transférable, l'enjeu étant la compétence, l'autonomie et la mobilité.

Cette ingénierie de recueil des besoins s'inspire de plusieurs sources : la méthode DELPHI, le DACUM (*Developing a curriculum*), ainsi que des travaux d'Ammerman et Melching pour l'armée américaine. La méthode DELPHI est une méthode de consultation d'experts, qui visait à l'origine à évaluer la probabilité que peuvent avoir différents événements de se produire. L'enjeu est d'obtenir un consensus sur un problème donné, à partir de la consultation de personnalités éclairées, en évitant les biais d'une consultation « indigène », mais

¹⁰ Le guide d'animation (Dussault, 1984) précise qu'ils doivent être de cinq à douze.

aussi les biais introduits par les phénomènes de groupe. Le DACUM constitue l'autre source d'inspiration de l'analyse de situation de travail. Il s'agit d'une méthode de développement de curriculum qui a vu le jour dans le milieu des années 1960. Son objectif est de faciliter l'appropriation des formations en impliquant des représentants de la fonction visée dans son élaboration, sur la base d'une charte et d'une analyse participative des besoins de formation. Cette méthode, née pour répondre à des besoins de formation de main-d'œuvre et expérimentée ultérieurement dans un collège de l'Île-du-Prince-Édouard, a servi de référence à l'élaboration de programmes de formation centrés sur les compétences dans de nombreux collèges nord-américains¹¹.

Enfin, les travaux d'Ammerman et Melching ont représenté une source importante d'inspiration, notamment pour la définition des objectifs terminaux (devenus par la suite les « objectifs opérationnels »). Pour Jean Dussault, leur travail présentait l'intérêt de définir les objectifs terminaux à partir de trois choses : les « tâches » elles-mêmes, identifiées à partir d'une analyse des situations de travail ; les « habiletés » requises pour l'utilisation des outils, techniques et méthodes ; les « comportements généraux » de travail, mais dans un sens assez large (attitudes, préoccupations par rapport à la sécurité dans le travail, etc.). Cette conception des objectifs terminaux à partir des exigences des situations de travail devait ainsi permettre de contextualiser les objectifs, ce qui allait préfigurer leur définition en termes de compétences.

1.3.3. L'encadrement institutionnel

À l'issue de cet atelier, le portrait du métier ou de la fonction de travail est tracé dans un rapport final. On notera qu'il n'a pas été demandé aux participants de l'atelier de réfléchir à une matrice des objets de formation, comme c'est le cas par exemple avec le DACUM. L'atelier vise ici essentiellement à cerner les « déterminants » d'un programme, qui doivent également intégrer, outre les exigences de la situation de travail, les « politiques d'éducation » et les « buts généraux de la formation ». En l'occurrence, c'est ici que les priorités ministérielles données, par exemple, à la polyvalence ou à la mobilité sont affirmées. Le cahier des charges d'un programme de formation intègre ainsi les éléments d'une politique de gestion de main d'œuvre plus large. Ces deux ordres de déterminants sont ensuite traduits en compétences à développer par les programmes d'études. La définition des objets de formation proprement dits (dont les compétences visées) relève ainsi d'un comité spécial, qui réunit des formateurs et des conseillers techniques. Le processus a été conçu en suivant les trois étapes suivantes :

Phase 1	Études et planification (Portrait de secteur et étude préliminaire)	Comité consultatif (12 représentants du monde du travail, de l'Éducation, de la Main-d'œuvre, ...)
Phase 2	Conception (AST)	Comité technique : 10 spécialistes du secteur pour l'analyse des situations de travail Comité de validation (mixte)
	Production (Écriture du curriculum)	Comités spéciaux (avis sur les objectifs donnés par spécialistes de l'éducation)
Phase 3	Application	Comité d'implantation
	Évaluation	Comité d'évaluation

Source : Tremblay, 1990.

De plus, tout le long de ce processus, différentes formes de validation ont eu lieu, par la mobilisation de différents comités. Le processus de décision qui accompagne l'ouverture d'un programme s'appuie sur un comité consultatif dans la première phase d'études et de planification. La seconde phase de conception et de production des devis de formation est pilotée par un comité technique puis par des comités spéciaux. Enfin, la dernière phase d'application et d'évaluation a lieu avec l'intervention d'un comité d'implantation et d'un comité d'évaluation. Ces différents comités ont des rôles opérationnels ou de validation des travaux menés tout le long du processus de décision en vue de l'ouverture d'un programme. Les choses changeront quelque peu, comme

¹¹ Sur l'historique du DACUM, voir Monchatre (2007-b)

nous le verrons, avec la fusion de la formation professionnelle et technique et la création du CNPEPT (Comité national des programmes d'études professionnelles et techniques) en 1994. L'ensemble du processus qu'il s'agisse de programmes de formation professionnelle ou technique est désormais supervisé par la même instance, qui mobilise des groupes de travail pour la réalisation des différentes opérations du processus.

Mais si tous les partenaires de la relation formation – emploi siègent dans ce comité national, ils n'interviennent pas au même titre aux différentes phases. Les règles du jeu mettent les acteurs en présence en limitant les possibilités de concertation. Là encore, techniquement, les rôles sont distribués à l'avance pour éviter les interférences. Ainsi, dans la phase de définition des déterminants des formations, les partenaires du marché du travail ont la parole pour la validation des compétences, tandis que les représentants de l'éducation doivent prendre acte des débats et des décisions sans intervenir. Dans la phase d'opérationnalisation du curriculum, c'est cette fois aux membres de l'institution éducative d'avoir la main. Cette distribution de la parole en fonction de la compétence reconnue aux acteurs dans le processus auxquels ils participent constitue un trait récurrent des dynamiques décisionnelles autour du curriculum. Elle permet une division du travail très nettement différenciée entre les décideurs de ce que doit être la compétence visée par les diplômés et les organisateurs de la formation qui doit y mener.

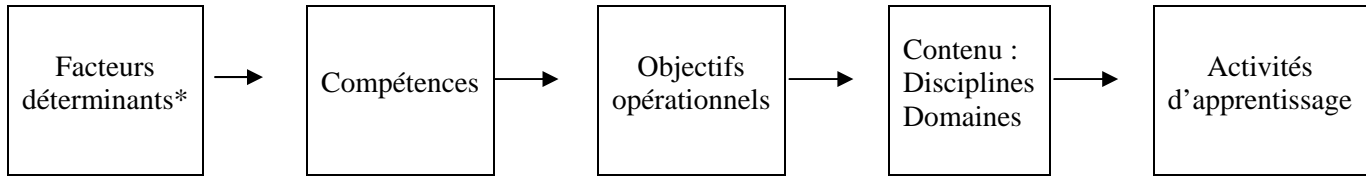
Pour la formation professionnelle dispensée au secondaire, les experts du ministère font la liaison entre ces deux « paliers » lors de l'opérationnalisation du curriculum en produisant des guides pédagogiques ainsi qu'un matériel d'évaluation pour les enseignants. Ils fournissent des documents de soutien pédagogique pour faciliter la planification de la mise en œuvre du programme, mais également pour donner aux enseignants des informations concernant l'organisation de leurs cours et l'évaluation (Mercure, Bergeron, 2002). Est notamment fourni un TAP (Tableau d'analyse et de planification), qui procure des informations sur les contenus d'enseignements nécessaires pour chaque phase d'acquisition de la compétence visée. Des repères pour l'évaluation sont également donnés, qui peuvent aller jusqu'à fournir une description des épreuves, des critères, des fiches d'évaluation pour les compétences faisant appel à des épreuves pratiques, etc. Ces guides pédagogiques permettent ainsi la traduction de chaque compétence visée en éléments de planification des cours.

Précisons enfin qu'avec l'approche par compétence, les évaluations changent de forme. L'accent se trouve placé sur le processus d'apprentissage et non pas uniquement sur son résultat (la performance). Si l'évaluation traditionnelle se traduit par une évaluation des acquis généralement appelée, au Québec, « l'évaluation sommative » (qui atteste de la qualité des acquis dans leur phase finale), l'approche par compétence s'accompagne d'une évaluation dite formative. Son but est d'ajuster les diverses étapes d'un apprentissage pendant le processus même de son déroulement à l'aide d'une rétroaction, sachant qu'à la fin, une compétence est maîtrisée ou non. Car pour reprendre les termes des concepteurs de la méthode : « *Peut-on imaginer que la réparation d'un système de freinage soit réalisée à 80% ? Pour la compétence, c'est pareil* ». Dans le cadre de l'approche par compétence dans l'enseignement professionnel, l'évaluation s'effectue donc sans les notes classiques. Elle rend compte d'une progression dans le processus d'apprentissage qui doit conduire, en fin de parcours, à la maîtrise attestée, ou non, d'une compétence.

Conclusion

Le recours à la notion de compétence renouvelle la définition des objectifs pédagogiques. Ceux-ci s'inscrivent désormais dans un espace intermédiaire entre la maîtrise de savoirs disciplinaires et de tâches ou d'activités. La compétence est définie comme un ensemble d'habiletés à mobiliser adéquatement dans l'action, ce qui demande que soient précisées finement les exigences des situations de travail et des manières de les appréhender convenablement. La définition des objectifs demande alors des investigations qui visent à analyser les situations de travail sous plusieurs angles. Il s'agit d'en explorer les dimensions cognitives, socio-affectives, psychosensori-motrices, qui contribuent chacune à l'exercice convenable d'un rôle, d'une activité ou une tâche complexe. Le développement de curriculum à base d'approche par compétence conduit ainsi à la mobilisation d'une ingénierie pour l'observation détaillée des activités professionnelles, à partir desquelles seront déduites les compétences requises. Dans ces conditions, le processus d'apprentissage se conçoit non seulement en termes d'acquisition de savoirs, mais plus largement en termes de mobilisation adéquate des ressources diversifiées que procure la formation.

L'approche par compétence (MEQ-DGFPT, 1993)



* Finalités, besoins, situations (de vie, de travail, etc.) dont les compétences dérivent

En formation professionnelle au secondaire, comme le montre le schéma ci-dessus, l'accompagnement pédagogique des formateurs (ou enseignants), en vue de la planification des enseignements, est inclus dans le curriculum destiné aux établissements : la méthode IXE, devenue approche par compétence, est entièrement mise en œuvre par les experts du MEQ, jusqu'à la définition des contenus (disciplines, domaines) et activités d'apprentissage. De plus, chaque compétence correspond à un module de formation, qui correspond lui-même à un cours. Il est donc possible à l'enseignant d'organiser ses séquences de cours en fonction de la compétence visée et de procéder lui-même aux articulations requises des savoirs, savoir-faire et savoir-être associés à la compétence.

Ainsi conçue, la mise en œuvre de l'approche par compétence dans les programmes de formation professionnelle a largement répondu aux attentes des formateurs. Selon une étude de la CEQ (1997), les enseignants semblent globalement satisfaits des programmes d'études dont ils estiment qu'ils préparent efficacement les élèves à se présenter sur le marché du travail¹². Ils estiment également que les documents pédagogiques fournis sont utiles à leur enseignement et « neuf personnes sur dix considèrent également qu'il est pertinent d'élaborer les programmes selon la méthode dite des compétences » (p. 12). Toutefois, précise le rapport, « la presque totalité (98,2 %) des enseignantes et enseignants voudrait avoir plus d'influence dans l'élaboration des programmes de formation professionnelle. Aussi, une très grande majorité (93,8 %) estime qu'il devrait leur revenir de déterminer le matériel pédagogique et les méthodes d'enseignement utilisées dans un programme donné ».

De fait, l'activité pédagogique au secondaire est fortement encadrée. Le processus d'ingénierie mis en place pour la conception des programmes d'études s'est étoffé non seulement en amont (du côté de l'analyse des déterminants des programmes) mais aussi en aval, dans la confection du matériel pédagogique destiné à l'accompagnement des enseignants pour l'enseignement d'une compétence à l'intérieur d'un module-cours. Or, cette dynamique curriculaire ne se retrouve pas en l'état dans sa transposition au collégial. Les conditions de mise en œuvre de l'approche par compétence sont sensiblement différentes. En effet, en formation technique, la liaison « une compétence = un cours » ne fonctionne pas. Les compétences requises présentent une composante de formation générale, qui pose la question des conditions de leur intégration. Cette intégration est de fait opérée par le biais d'une rationalisation institutionnelle dont le schéma de conception transforme l'approche par compétence telle qu'elle a été définie jusqu'ici.

2. UNE « CARRIÈRE » INSTITUTIONNELLE POUR L'APPROCHE PAR COMPÉTENCE

L'approche par compétence a été introduite au collégial dans le cadre de réformes importantes et notamment dans celui du « nouveau collégial ». L'ambition de ce nouveau était de renforcer la légitimité des cégeps qui, bien que de création purement québécoise, voient leur existence périodiquement remise en question. Si la mission de démocratisation de l'accès à l'enseignement qu'ils ont remplie a été saluée de toutes parts, leur

¹² Ce rapport se fonde sur les réponses à un questionnaire diffusé en 1995 auprès de 978 enseignantes et enseignants du secteur professionnel. Leur profil est caractérisé par des études professionnelles ou techniques et 80% d'entre eux ont exercé le métier qu'ils enseignent pendant au moins trois ans.

contribution à la production des qualifications requises dans « un ordre mondial plus que jamais axé sur la connaissance et l'innovation » (MESS, 1993) s'est trouvée questionnée. Le renouveau collégial s'est ainsi traduit par un ensemble de mesures visant à renforcer l'efficacité des enseignements, dans le cadre d'un nouveau partage des responsabilités entre les établissements eux-mêmes et leur tutelle ministérielle. L'ingénierie de l'approche par compétence a directement subi l'influence de ces choix organisationnels.

En effet, nous avons vu qu'au secondaire, l'approche par compétence (APC) s'est déployée sur un mode centralisé et intégré. De fait, l'ensemble des opérations de confection du curriculum est pris en charge au niveau d'une même direction des programmes, qu'il s'agisse du pilotage des opérations visant à établir les déterminants des programmes, les compétences requises, jusqu'aux activités d'apprentissage, matériaux et outils de planification pédagogique destinés aux formateurs. Au collégial, de nouvelles modalités d'implantation de l'approche par compétence ont été retenues, qui scindent le processus en deux niveaux : le niveau national et celui de l'établissement. En effet, l'identification des déterminants des programmes ainsi que leur traduction en termes de compétences et standards continuent de s'effectuer dans le cadre d'une ingénierie mise en œuvre au niveau national. En revanche, les activités d'apprentissage, devant permettre l'acquisition de ces compétences et standards, sont désormais définies au niveau des établissements.

Ce nouveau mode d'organisation pédagogique s'inscrit dans une rationalisation institutionnelle du réseau des cégeps qui transforme profondément les conditions d'opérationnalisation de l'APC. Si l'identification des déterminants et des cibles des programmes d'études reste inchangée, en revanche, la « traduction » des compétences en contenus de formation demande désormais des arbitrages et des compromis locaux, dépourvus de l'intervention d'experts. Pour les experts, précisément, l'approche par compétence promue par le ministère au collégial a été tronquée et déformée dans sa mise en œuvre. De fait, l'élaboration du curriculum s'en trouve éclatée. À partir du moment où les experts perdent le contrôle de la définition des contenus et des activités d'apprentissage, se pose la question de leur cohérence avec les compétences et standards visés. Pour notre part, nous ferons l'hypothèse que cette réforme institutionnelle opère un recentrage de la technologie sur l'interface avec les utilisateurs de la main-d'œuvre formée.

En effet, l'approche par compétence conduit à rationaliser la production du curriculum dans le sens d'une définition plus fouillée de ses déterminants et cibles. En reprenant la terminologie de Gadrey (1994), on peut considérer qu'elle introduit à ce niveau une rationalisation de type industriel, en ce qu'elle introduit des critères d'évaluation des « performances » des curricula, par la spécification de « compétences et standards » assimilables à des « quasi-produits ». De fait, c'est en référence à ces « quasi-produits » qu'une évaluation de la cohérence des programmes proposés par les collèges est désormais effectuée, nous y reviendrons. En revanche, l'approche par compétence ne conduit pas nécessairement à rationaliser les procédés et « routines » d'enseignement à mettre en œuvre pour la production de ces compétences et standards. La « carrière » de l'approche par compétence atteste d'ailleurs un véritable désengagement dans ce domaine. Ainsi, au collégial, la décentralisation de la définition des activités d'apprentissage menant aux standards fixés nationalement s'effectue dans le cadre du recours à de nouveaux principes de management public. Et nous verrons que du côté des partenaires du marché du travail, la technologie s'est exportée avec la définition, au niveau sectoriel, de normes professionnelles fixant des compétences et standards, pour des formes d'apprentissage qui s'écartent radicalement de la forme scolaire. Dès lors, la diffusion de l'approche par compétence conduit à normaliser la définition des finalités de programmes de formation faisant appel à des activités d'apprentissages diversifiées.

Nous présenterons, dans une première partie, la spécificité de l'implantation de l'approche par compétence dans les cégeps en partant des nouveaux énoncés sur lesquels s'appuie le renouveau collégial. Nous compléterons cette mise en perspective par la présentation des modalités du rapprochement entre formations professionnelle et technique qui a eu lieu au même moment. Nous verrons que l'implantation de l'APC dans les programmes techniques du collégial a entraîné sa généralisation aux programmes préuniversitaires, ainsi que pour les composantes de formation générale des programmes, ce qui nous conduira à examiner le nouveau partage des responsabilités institué entre les cégeps et le niveau national.

Nous situerons, dans un second temps, l'APC par rapport aux réformes institutionnelles qui s'inscrivent dans le « paradigme de l'école efficace ». En effet, en étant resserrant comme technologie d'interface entre éducation et économie, l'APC crée de nouvelles conditions de définition des activités d'apprentissage sans en offrir le mode

opérateur. En formation générale comme technique, les enseignants ont été fortement invités à s'associer à cette nouvelle donne pédagogique, ainsi qu'à lui adapter leurs propres pratiques. La relation pédagogique constitue, dans le nouveau cadre de l'APC, une incertitude majeure soumise à des contrôles accrus. L'enjeu du développement de nouvelles pratiques pédagogiques visant la construction de compétences n'a pas manqué d'alimenter d'intenses débats et controverses théoriques parmi les sciences de l'éducation. De fait, la robustesse de l'APC se situe avant tout du côté de l'ingénierie d'interface qu'elle propose, au point d'avoir connu de nouveaux débouchés en formation continue. Nous verrons qu'elle a été adoptée par les partenaires du marché du travail, eux-mêmes exposés à des enjeux de rationalisation de la formation de la main-d'œuvre.

2.1. Cap sur la formation technique

La transposition de l'approche par compétence dans les cégeps a véritablement été noyée par l'étendue des réformes qui l'ont rendue possible. Nombre de nos interlocuteurs se sont d'ailleurs interrogés sur la présence même de l'expression « compétence » dans les documents officiels ayant accompagné le renouveau collégial mis en œuvre en 1993. De fait, la thématique prioritaire lors du renouveau collégial était la survie des cégeps. Vingt-cinq ans après leur création, l'heure du bilan avait sonné en même temps que celle des critiques. De l'intense réflexion qui a eu lieu à leur propos au début des années 90, un double enjeu fait surface. Il s'agit d'une part de prendre acte de leur succès en termes de démocratisation scolaire afin de les amener à renforcer leur vigilance en matière de réussite des études et de lutte contre le décrochage ; d'autre part, d'harmoniser les programmes de formation professionnelle et technique, et ceci dans le cadre d'un nouveau partage des responsabilités pour la mise en place de l'approche par compétence. Les cégeps ont ainsi été un véritable terrain d'expérimentation pour une nouvelle manière de rendre opérationnelle l'approche par compétence.

2.1.1. Le renouveau collégial : un nouveau référentiel de politique éducative

L'approche par compétence vise globalement à permettre une meilleure « intégration des apprentissages » et des ressources prodiguées par l'enseignement. Cet enjeu rencontre un écho particulier dans les cégeps où les programmes proposés, qu'ils soient de formation technique ou préuniversitaire, présentent trois blocs de cours distincts : cours de formation générale commune, de spécialisation et complémentaires). Le risque d'éclatement et d'éparpillement de la formation a été dénoncé de longue date, dès le rapport Nadeau de 1975. La critique qualifiant le cégep de « supermarché de cours » (Inchauspé, 1992), où la formation relève d'un « régime de cafétéria » (Dorais, 1990), n'a pas manqué de resurgir au début des années 90, lorsque s'est annoncée la perspective d'un « renouveau collégial ». Parce qu'ils avaient participé à l'aventure de la création de ces établissements hors-normes, les enseignants étaient notamment suspectés d'y développer des relations pédagogiques certainement palpitantes pour des jeunes en transition vers l'âge adulte, mais dont le sérieux était mis en doute par les élites dirigeantes, au regard notamment des exigences du marché du travail et des universités. Les cégeps souffraient ainsi d'une mauvaise image auprès des décideurs, en particulier auprès des libéraux, qui seront au pouvoir de 1985 à 1994. Ils étaient considérés comme une enclave difficilement contrôlable, aux mains d'enseignants réputés « libres penseurs » et rétifs à toute tentative de changement.

Pour s'attaquer à cette « forteresse », le choix a été fait de conduire le renouveau collégial à l'aide d'une importante consultation publique. Ce choix de consultation n'est pas anodin. Jusqu'ici, les réformes mobilisaient surtout des experts extérieurs, dans le cadre de dispositifs plus légers et plus discrets. Mais les cégeps étaient connus pour être fortement organisés syndicalement, avec un sens élevé de la défense de leurs intérêts. Ils étaient réputés pour avoir « résisté à tout depuis 25 ans », ceci d'autant plus qu'ils disposent de relais médiatiques sérieux, avec notamment un accès au quotidien « Le Devoir » qui leur ouvre régulièrement ses pages. On estimait donc, au ministère, qu'il importait de créer un important mouvement d'opinion pour atténuer leur

résistance. Dès lors, le choix tactique avait consisté à demander des avis aux différents partenaires du réseau collégial¹³.

C'est ainsi qu'à l'occasion du 25^e anniversaire des cégeps, le gouvernement a demandé à la Commission parlementaire de l'éducation de tenir une consultation ouverte sur l'avenir de l'enseignement collégial québécois. Il avait fixé les grandes balises du débat et avait établi le calendrier des travaux recommandés par trois conseils consultatifs : le conseil des collèges (avis de mai 1992) ; le conseil supérieur de l'éducation (avis sur les objectifs et la structure de l'enseignement supérieur à la demande de la ministre du MESS en juin 1992) et enfin, le conseil permanent de la jeunesse (avis sur les jeunes et l'enseignement collégial à la demande du premier ministre, octobre 1992). À l'arrivée, deux cent dix-neuf mémoires ont été soumis à la commission parlementaire, qui a siégé du 4 novembre au 18 décembre 1992 (105 heures d'audience, 109 groupes et organismes reçus).

De ces travaux, avis et mémoires, se sont dégagées certaines idées fortes et nouvelles. Outre la réaffirmation de la nécessité d'un enseignement collégial québécois, il en résulte un changement de référentiel dans les politiques éducatives. Le glissement s'effectue notamment dans le sens du passage d'un objectif d'accessibilité en termes de démocratisation à un objectif d'accessibilité en termes de réussite. Rappelons que les cégeps ont vu le jour en 1967. Ils sont le fruit de la réforme scolaire des années 60 qui avait été « guidée par des principes de démocratisation et d'égalité des chances, de pluralisme des humanismes et d'adaptation aux réalités et défis d'une société urbaine et industrielle avancée¹⁴ ». Mais au début des années 90, on estime qu'un virage doit être amorcé. Le document d'annonce du renouveau collégial, produit par le gouvernement libéral de 1993 et intitulé « *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*¹⁵ », ne manque pas de rappeler que les objectifs fixés par le rapport Parent ont non seulement été atteints mais dépassés. Là où ce rapport prévoyait une espérance d'accès d'une classe d'âge de 45% à l'enseignement collégial et de 20% à l'université, les taux d'accès ont respectivement atteint 60% et 30%. Les réformes issues de la Révolution tranquille ont donc été largement fructueuses.

Il s'agit dès lors, souligne le même document, de miser sur de nouveaux enjeux, en l'occurrence : l'accès à la réussite. Car les cégeps sont entrés dans « l'ère de la fréquentation de masse » et de la diversité accrue des profils étudiants qu'ils accueillent. De fait, la proportion d'une génération accédant à l'enseignement collégial ordinaire a augmenté de 22 % entre 1975-76 et 1986-87 (de 39,3 % à 61,2 %), et a atteint un sommet de 66,9 % en 1993-1994¹⁶. En revanche, c'est approximativement la moitié seulement de cette génération qui sort diplômée du collégial. Si on observe un accroissement sensible de la diplomation en DEC préuniversitaire¹⁷, la persévérance est moins nette pour les DEC techniques : le taux d'obtention d'un diplôme est passé pour eux de 7% en 1975-76 à 11 % en 1984-85 et 13,5 % en 1995-96. De fait, au début des années 90, moins d'un tiers des inscrits à un DEC technique obtient son diplôme dans les délais impartis, soit trois ans. L'enjeu n'est donc plus seulement d'accéder au collège, mais d'y « persévérer jusqu'à l'obtention du diplôme postulé et dans des délais raisonnables ».

Toutefois, l'impératif d'accès à la réussite ne doit pas conduire à diminuer les exigences de qualité des études. Le cégep doit « ajuster ses stratégies de poursuite de la qualité dans un système à fréquentation de masse » (p. 13). Il lui faut notamment « diversifier et adapter ses pratiques pédagogiques pour rejoindre des populations aux modes de fréquentation et aux profils personnels plus variés », sachant qu'il doit également pouvoir « se mesurer aux standards internationaux de compétence en émergence et viser à y être dans le peloton de tête ». Pour ce faire, un certain nombre de mesures sont proposées, qui modifient les conditions et seuils d'admissibilité. Il

¹³ Les syndicats enseignants ont précisément eu le sentiment d'avoir été laissés pour compte lors de cette consultation. Voir sur ce point le mémoire de la CEQ (1993) intitulé « Les partenaires oubliés » et le mémoire conjoint de la CSN-FNEEQ et FEESP intitulé « Une réforme avec nous ».

¹⁴ Lessard (2007), *l'Encyclopédie canadienne*.

¹⁵ Ce document a également été dénommé le « cahier soleil ».

¹⁶ Le taux d'accès au collégial s'élève en 2004-05 à 59,3%, sachant que la part de filles est supérieure à celle des garçons de près de 20 points. Source : MELS (2006), Indicateurs de l'éducation, p. 69.

¹⁷ On est passés de 13,5% d'une génération diplômée d'un DEC Pré-universitaire en 1975-76 à 24,5% en 1995-96. Source : MELS, indicateurs de l'éducation, 2006, pp. 106-107.

s'agit de renforcer les exigences à l'entrée du cégep, dans le sens d'une élévation des exigences et d'un renforcement de l'encadrement pédagogique lors des premières années.

« Désormais, l'accès au collège se fera non seulement avec le DES (ou le DEP) mais avec la réussite aux cours obligatoires de 5e année (langue d'enseignement et langue seconde ; mathématique de 5e année ou cours enrichi équivalent de 4e année, histoire et sciences physiques de 4e année). Il s'agit de règles de sanction des études prévues par le régime pédagogique du secondaire, et qui doivent être appliquées pour ne pas que le collège ait à offrir de tels cours. Par ailleurs, pour les titulaires d'un DEP sans DES, il pourra y avoir admission au cégep sur dossier, avec jugement des formations équivalentes déjà acquises. Par ailleurs, l'accès à la réussite passe également par un soutien à l'apprentissage supposant un encadrement accru lors de la première session, ainsi que par des mesures de responsabilisation face aux études et d'incitation à la réussite : droits d'inscription de 50\$ par cours, en cas d'échecs accumulés dans 5 programmes préuniversitaires et 7 techniques, sachant que la gratuité scolaire est maintenue. » (Source : MESS, « Cahier Soleil », 1993)

Par ailleurs, les cégeps doivent modifier leur offre de formation, qu'il s'agisse de formation générale ou technique. Leur particularité est, en effet, d'offrir un bloc de formation générale commune à l'ensemble des programmes des filières préuniversitaires comme techniques. Mais ce bloc de formation générale commune a été révisé. Il comprenait jusqu'ici trois blocs : langue et littérature, philosophie et éducation physique. Le nouveau système réduit le nombre d'unités proposées en philosophie et éducation physique, au profit de l'ajout d'une langue seconde. L'enjeu est de renforcer les enseignements portant sur la maîtrise de la langue maternelle et d'introduire l'apprentissage d'une seconde langue, en l'occurrence l'anglais pour les francophones. Il semble ici qu'il se soit agi de répondre à une demande des milieux d'affaires. Ceux-ci s'étaient en effet montrés satisfaits de la formation des jeunes issus de l'enseignement technique, mais souhaitaient une meilleure formation fondamentale (MESS, 1992).

Pour ce qui est de la formation technique, les programmes sont appelés à mieux s'adapter aux besoins du marché du travail. Outre le développement de l'alternance, les cursus menant au DEC (diplôme d'études collégiales) seront à géométrie variable (de 45 à 65 unités de spécialisation) sachant que la révision des programmes techniques sera accélérée dans le sens d'une simplification et d'une rationalisation des programmes. L'enjeu est de passer de 125 à moins de 100 programmes de DEC. Les anciens CEC (Certificat d'études collégiales) et DPEC (diplôme de perfectionnement de l'enseignement collégial) sont abolis au profit des seules « attestations d'enseignement collégial » (AEC). Celles-ci peuvent être créées en formation continue, sans autorisation ministérielle et dans les domaines pour lesquels les cégeps proposent déjà des programmes. Ainsi, ces AEC ne doivent pas entrer en concurrence avec les DEC. Ce sont en effet des programmes de formation technique ne présentant aucune composante en formation générale. Ils sont destinés à des étudiants ayant interrompu leurs études pendant au moins deux sessions consécutives ou aux bénéficiaires d'un programme gouvernemental ou d'une entente avec un employeur. La mise en place de ces barrières vise à éviter que des jeunes n'accèdent à ces programmes courts dès la fin du secondaire : ils disposeraient alors d'un diplôme pouvant être considéré comme de niveau technicien, sans avoir suivi les cours de formation générale qui s'y rattachent. Le renouveau des collèges persiste ainsi dans son souci d'élévation de la norme scolaire et de qualité des programmes.

Il reste que, dans les changements annoncés, l'approche par compétence n'occupe, de fait, qu'une place résiduelle. C'est surtout l'« approche-programme » qui avait été mise en avant comme nouveau mode d'organisation pédagogique, ce qui n'a pas manqué d'éveiller la curiosité des syndicats enseignants, nous y reviendrons. Car le « cahier soleil » diffusé par le ministère pour présenter les voies d'évolution des collèges ne stipule qu'à un seul endroit que les cégeps devront offrir des programmes « dorénavant bâtis selon la méthode « par compétences » pour faciliter la reconnaissance des acquis et l'alternance travail-études ». On se situe ici dans une logique de seconde chance devant permettre à des adultes de revenir en formation générale en cours de vie professionnelle. Par ailleurs, ce document indique également que, pour le succès de tous, les établissements doivent s'engager dans la « promotion de pratiques pédagogiques efficaces, centrées sur la réussite », sans évoquer de quelconque approche par compétence. C'est pourtant bien elle qui a été retenue pour la refonte des programmes d'études, y compris pour leur composante de formation générale. En effet, au nom de leur harmonisation avec ceux de la formation professionnelle, les programmes de formation technique ont dû être révisés avec l'APC qui, par ricochet, a été étendue à l'ensemble des programmes offerts dans les cégeps.

2.1.2. Le rapprochement de la formation professionnelle et technique

À l'instar de ce qu'on observe dans d'autres pays occidentaux, c'est après avoir été expérimentée en formation professionnelle que l'approche par compétence se diffuse dans le système éducatif (Tanguy, 1994). Et de toutes parts, ce mouvement s'effectue dans le cadre d'importantes transformations institutionnelles. Ainsi au Québec, 1994 a été l'année de toutes les fusions en éducation. Le ministère de l'Enseignement supérieur, créé en 1984, a été aboli fin 1993 pour fusionner avec le ministère de l'Éducation. La fusion des deux ministères a été pilotée par Lucienne Robillard, la ministre de l'Enseignement supérieur qui a conduit le renouveau collégial, les cégeps étant rattachés à l'ordre de l'enseignement supérieur. Dans les faits, cette fusion a permis l'intégration de la formation professionnelle et technique (FPT) dans une même direction, au sein d'un seul et même ministère. Les nouvelles orientations prévues pour la FPT avaient été présentées dans le document ministériel « *Investir dans la compétence* ». Ce plan visait, pour l'essentiel, à améliorer l'intégration de la FPT, les taux d'accès à ces formations¹⁸, mais aussi à resserrer les liens avec les partenaires socioéconomiques. Il s'agissait ainsi de poursuivre la réforme Ryan au niveau de l'enseignement technique dont l'offre de formation, outre qu'elle était jugée redondante avec la formation professionnelle offerte au secondaire, n'était pas conçue en termes « d'approche par compétence ».

À l'époque, en effet, les programmes de formation technique étaient conçus et révisés dans le cadre de « coordinations provinciales » d'enseignants. Ces coordinations étaient mandatées par le service des programmes de la Direction générale de l'enseignement collégial du ministère pour concevoir, élaborer et encadrer les programmes d'études. Elles rassemblaient différents comités, dont les « comités pédagogiques », qui mobilisaient les enseignants pour l'élaboration ou la révision des programmes d'études collégiales¹⁹. Elles étaient dirigées par un enseignant, élu par ses pairs et « prêté » par son collège, qui avait pour mandat d'animer un comité pédagogique pour la révision des cours, dans un rôle de « personne-ressource » pour le compte du ministère. Dans ces conditions, les liens avec le marché du travail étaient très faibles. La lecture des besoins en compétence se faisait à travers le prisme éducatif.

L'enjeu de la fusion de ces deux ordres de formation professionnelle était de poursuivre le rapprochement avec les « utilisateurs » de la main-d'œuvre, y compris pour la formation technique, dans le cadre d'un dispositif de pilotage national intégré. Les coordinations provinciales ont ainsi disparu pour faire place à la méthode « IXE », devenue « approche par compétence », mais revue et corrigée pour les cégeps. L'ensemble des programmes de formation professionnelle et technique a été intégré dans les 21 secteurs de formation du ministère et les études de planification ont été engagées pour définir les priorités d'intervention dans le cadre d'une planification quinquennale harmonisée (MEQ, 2002). Et le processus d'élaboration et de révision des programmes se fonde désormais, comme pour la formation professionnelle, sur des enquêtes sectorielles visant à déterminer les besoins, qualitatifs et quantitatifs, en compétences, sur la base des « portraits de secteur », d'« enquêtes préliminaires » et d'« analyses de situation de travail », le tout en lien avec les comités sectoriels de main-d'œuvre (CSMO) nouvellement créés. Une autre nouveauté est que le pilotage de la formation professionnelle et technique est désormais assuré par le comité national des programmes d'études professionnelles et techniques (CNPEPT), dans le cadre d'un partenariat institutionnel élargi, ouvert aux représentants du marché du travail. Ce comité est consulté aux étapes stratégiques du processus d'élaboration des programmes, tant sur le plan qualitatif de définition des besoins que sur le plan quantitatif de distribution régionale des autorisations d'enseignement.

Cette harmonisation visait à rationaliser l'offre de formation professionnelle et technique de telle sorte que désormais, une formation conduise à une vingtaine de compétences maximum, qu'elle corresponde à une fonction de travail et qu'une seule formation soit offerte par niveau de qualification. Or, dans l'offre de formation de l'époque, des « chevauchements de programmes » existaient : des formations professionnelles de

¹⁸ Précisons sur ce point que la réforme Ryan n'avait pas conduit à des résultats concluants : les effectifs de jeunes en FP avaient en réalité stagné, l'augmentation des inscrits n'étant due qu'à l'augmentation des effectifs adultes. Pour attirer les jeunes en FP, les seuils d'accès avaient été abaissés et les éléments de formation générale considérablement réduits. Cf. Payeur (1991). Ainsi que le constatent Berubé et Beaudet (2005), le MEQ abandonne le choix de l'élévation de la norme scolaire au profit de celui de la diversification des enseignements.

¹⁹ Source : Guide de la coordination, Service des programmes de la direction générale de l'enseignement collégial, (MEQ, 1979).

niveau secondaire et des formations techniques du collégial pouvaient déboucher sur une même fonction de travail. Une clarification « technique » de la clé de répartition des formations entre les deux ordres d'enseignement a alors été proposée. Arrêtons-nous sur ce point, qui présente en effet des enjeux éminemment politiques. En effet, le marché du travail québécois étant largement traversé par des logiques de marchés professionnels, la relation entre « licence » et « mandat », pour reprendre la terminologie proposée par Hugues, constitue un enjeu de reconnaissance sociale de première importance. En l'occurrence, les ordres professionnels sont particulièrement soucieux du positionnement que leur confère leur titre, ce qui ne manque pas de susciter des tensions avec l'employeur public. Ainsi en va-t-il par exemple des infirmières. La profession revendique de longue date une formation universitaire, tandis que le ministère de la Santé s'y oppose, pour des enjeux de gestion de masse salariale²⁰. Pour aider à trancher ces débats, le ministère de l'Éducation a construit un « instrument de classification des fonctions de travail », qui vise à rattacher « la formation préparatoire à une fonction de travail à l'ordre d'enseignement le plus approprié ». Cet instrument permet une classification des fonctions de travail dans le cadre du recours au concept de « complexité inhérente à une fonction de travail », sachant que plus la complexité est importante, plus la formation doit être poussée. Or, avec cet instrument, le ministère peut revendiquer un arbitrage technique et « neutre » du problème, sans doute pour raffermir sa position face à des ordres professionnels influents.

Cette harmonisation consiste également à établir une continuité entre les programmes d'étude du secondaire et du collégial, afin d'établir des passerelles entre formations professionnelle et technique. Il s'agit là d'un point sur lequel les rigidités du système québécois ont souvent été soulignées (Trudelle, 2002 : 17). En effet, les logiques de marché professionnel favorisent davantage des adéquations entre formation et fonction de travail que des continuités entre niveaux de formations. Pour autant, l'enjeu n'est pas d'introduire une logique de niveau, mais une logique de passerelles visant à faciliter une diversité des itinéraires de formation, ainsi qu'une reconnaissance des compétences acquises dans la formation de niveau inférieur. Ainsi, lorsque deux programmes présentent des compétences communes, l'étudiant ayant acquis ces compétences dans un ordre d'enseignement peut être dispensé des cours correspondant aux mêmes compétences dans l'ordre d'enseignement auquel il prétend. Par exemple, le programme d'études professionnelles « Comptabilité » a été conçu en lien avec les programmes d'études techniques « Techniques de comptabilité et de gestion », « conseil en assurance et services financiers » et « gestion de commerce ». Dès lors, le passage « DEP comptabilité » à DEC « Techniques de comptabilité et de gestion » peut, par exemple, conduire à une reconnaissance de cours pouvant aller jusqu'à dix (MELS, 2006 : 114). De la même façon, des passerelles DEC-BAC ont été envisagées pour les accès à l'université²¹.

On retrouve ici un principe général des approches par compétence : elles introduisent un principe de « portage individuel des compétences acquises » par les individus (Monchatre, 2003). Dans le monde du travail français, ce principe de « qualification de l'individu » tend à être défendu par les syndicats. Il contribue, en effet, à faciliter la continuité des carrières salariales sur les marchés internes, au nom du fait qu'une compétence acquise par un individu le demeure, ce que ne permet pas de garantir le principe de la qualification du poste de travail (qui conduit à un déclassement salarial lorsque l'individu est affecté sur un poste de niveau inférieur). Ici, les compétences acquises dans un cursus de formation conduisent à économiser des cours dans le cadre d'un parcours de formation modulaire. Une véritable rationalisation des parcours de formation des étudiants peut ainsi être envisagée, qui n'est pas sans affecter la conception même de la qualification. En effet, là où l'acquisition d'une qualification relevait d'une logique de formation inscrite dans un « programme institutionnel », pour reprendre l'expression de Dubet, susceptible de transmettre une culture de métier ou une culture technique élargie, l'acquisition de la qualification dans le cadre de programmes par compétences se conçoit plutôt selon

²⁰ Elle a finalement obtenu une possibilité de spécialisation de niveau universitaire, dans le cadre du maintien de deux parcours possibles mais variables selon les régions (Trudelle, 2002 : 26). Trudelle indique au même endroit que des problèmes similaires se sont posés pour l'ordre des technologues en radiologie. Et d'autres interlocuteurs nous ont signalé que des tensions du même type ont eu lieu pour les travailleurs sociaux, les acuponcteurs, les inhalothérapeutes...

²¹ Dans la mesure où les programmes du collégial et de l'université sont intégrés, un étudiant titulaire d'un DEC technique (trois ans d'études) peut obtenir la reconnaissance de l'équivalent d'une année universitaire, et obtenir son baccalauréat dans le même délai que l'étudiant qui a suivi une formation pré-universitaire en deux ans. Source : MELS (2006 : 114).

une logique « d'avoirs cumulés » (Bérubé, Beaudet, 2005 : 86), dont il appartient à l'individu de trouver la destination.

Il reste à savoir si les compétences définies dans ces différents ordres d'enseignement sont toujours compatibles entre elles. L'architecture des compétences prend en effet des formes différentes au secondaire et au collégial, en raison d'un partage des responsabilités différent entre le niveau national et local. Nous avons vu qu'au secondaire, chaque compétence visée par le programme correspond à un module (ou cours) de formation intégré, présentant le comportement attendu à la fin de l'apprentissage, le tout étant défini au niveau national. Au collégial, en revanche, les programmes d'études techniques sont élaborés à partir des compétences requises pour l'exercice d'un métier, formulées globalement en « objectifs et standards » au niveau national. Chaque programme présente des compétences devant, pour chacune d'entre elles, être acquises dans le cadre d'une combinaison de cours de formation générale et spécialisée, dont l'élaboration est confiée, localement, aux cégeps.

2.1.3. De nouvelles responsabilités pédagogiques pour les cégeps

Ce nouveau partage des responsabilités s'inscrit dans un nouveau mode de pilotage de l'enseignement. Si le ministère demeure garant des contenus des diplômes nationaux (compétences et standards), il confie aux établissements la responsabilité d'établir les cursus de formation les mieux à même de répondre à ces objectifs, en fonction de ses ressources et opportunités locales. Cette décentralisation risquant de produire une différenciation de l'offre de formation préjudiciable à la cohérence nationale des diplômes, elle s'accompagne de la mise en place d'une commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC²²), chargée de veiller à la cohérence d'ensemble. Ces principes de management de l'éducation peuvent directement être rattachés au paradigme de « l'école efficace », sur lequel nous reviendrons dans la partie suivante.

Le renouveau collégial a été l'occasion de renforcer l'ancrage des cégeps du côté de l'enseignement supérieur. Jusqu'ici, ils étaient déjà des établissements d'enseignement supérieur, mais ne disposaient pas de l'autonomie ni des responsabilités associées à ce statut. La Fédération des cégeps avait fortement plaidé dans ce sens, tandis que les syndicats enseignants redoutaient une décentralisation susceptible de les fragiliser, notamment sur le volet de l'emploi²³. La Fédération a obtenu gain de cause, en particulier sur les plans administratif et pédagogique. En effet, pour le ministère, un établissement d'enseignement supérieur devait être en mesure d'élaborer des programmes d'étude, de délivrer des diplômes et disposer de facultés. L'enjeu était alors de mettre en place une structure qui le manifeste.

Pour ce faire, un certain nombre de mesures ont été prises. Tout d'abord, la composition du conseil d'administration des cégeps a été modifiée. Rappelons que le CA a pour rôle de soutenir la mission de l'établissement mais aussi de déterminer ses orientations pédagogiques et de gestion. Désormais, la part des représentants externes, essentiellement des représentants du monde économique ou communautaire, est supérieure à celle des représentants internes. Cette ouverture du cégep sur son environnement va de pair avec ses nouvelles responsabilités en matière d'élaboration de programme. Dans la mesure où le ministère définit les compétences et standards, et où le collège élabore seul ses programmes de formation, il doit pouvoir consulter ses partenaires locaux pour, au besoin, ajuster ses activités d'apprentissage à leurs attentes. D'autre part, s'il revient au ministère de définir les compétences et standards (ce qui correspond au référentiel de certification), il revient aux cégeps de définir les activités d'apprentissage (référentiels de formation). Si du temps des coordinations provinciales, les établissements se considéraient comme des chambres d'enregistrement des décisions prises au niveau national par les enseignants, ils réalisent désormais les travaux des coordinations provinciales. C'est donc à eux qu'il revient de définir pour chaque programme le « profil de sortie²⁴ » des

²² La commission d'évaluation de l'enseignement collégial s'est en réalité substituée à l'ancien Conseil des collèges, qui a été aboli.

²³ Depuis leur création, les enseignants des cégeps ont pour employeur le gouvernement provincial, avec qui ils négocient leurs conventions collectives. Une décentralisation de la négociation des conventions collectives les aurait, de fait, considérablement affaiblis.

²⁴ Profil de sortie : « expression synthétique d'un ensemble de compétences à viser explicitement [...] ensemble capable de guider et d'orienter le travail éducatif à effectuer dans l'élaboration et la mise en œuvre du curriculum » (CSE, 1994 : 28).

diplômés, les « disciplines contributives » à la formation des compétences demandées par le ministère ainsi que la plupart des épreuves d'évaluation, notamment une nouvelle « épreuve de synthèse » visant à évaluer l'intégration des apprentissages des étudiants²⁵.

Le Diplôme d'études collégiales est ainsi un diplôme national dont les contenus d'enseignement et d'évaluation sont, pour la plupart, définis localement²⁶, sur la base d'un cadrage national. Ainsi que le souligne malicieusement l'un de nos interlocuteurs : « *le MEQ peut ainsi afficher les résultats de l'enseignement collégial auprès des parents, des universités et des partenaires du marché du travail, mais il fait confiance aux enseignants pour élaborer les enseignements !* ». Le ministère ne fait, en effet, que définir un nombre d'heures d'enseignement à associer aux compétences et standards demandés, laissant aux établissements le choix des disciplines à réunir à l'intérieur de cette enveloppe. Du côté du ministère toujours, on se félicite du caractère « pratique » de cette décentralisation. Le fait de dissocier « référentiel de certification » et « référentiel de formation » permet, de fait, de mieux adapter les contenus de formations aux ressources locales en équipements et personnels, ainsi qu'à leur environnement socio-économique. De fait, le renouveau collégial a été conduit à coût zéro, sans budget supplémentaire pour les établissements, mais avec l'autorisation de délivrer des diplômes présentant une « couleur locale ».

Ces nouvelles responsabilités des cégeps en matière de programmes d'études se sont accompagnées de la mise en place de l'équivalent des « facultés » dans les universités²⁷ : une « commission des études », présidée par la « direction des études » instaurée en remplacement de l'ancienne direction des services pédagogiques (DSP), doit désormais approuver les programmes présentés en CA. Ceux-ci sont élaborés par un « comité de programme », animé par un coordinateur (généralement un enseignant appartenant à la « discipline porteuse » du programme). À partir du devis ministériel présentant les compétences et standards, ce comité est généralement chargé, par la direction des études, de plusieurs missions : définir les grandes orientations du programme, proposer un profil de sortie, faire des propositions pour la participation des « disciplines contributives » et élaborer les activités de formation. Chaque cégep dispose, de fait, de sa propre politique dans ce domaine. S'ils ont pu être nombreux à préparer la révision d'un même programme, dans les faits, les collaborations ont été quasiment inexistantes²⁸, sinon entre les professionnels d'appui et de façon informelle. De fait, nos interlocuteurs s'accordent sur l'idée que le renouveau collégial a renforcé l'autonomie des établissements, mais également la concurrence entre eux.

En revanche, au sein des établissements, la collaboration entre disciplines est désormais requise dans le cadre d'une « approche programme ». Cette approche a une longue histoire au cégep puisque, comme nous l'avons évoqué plus haut, elle avait été préconisée dès 1974 dans le rapport Nadeau. Le règlement sur le régime pédagogique des études collégiales donne une sorte de préséance au programme sur les disciplines²⁹, et fait de la compétence le principe intégrateur des composantes d'un programme. Les enseignants des cégeps n'ont exprimé aucune objection à cette approche, mais se sont interrogés sur sa compatibilité avec l'organisation en disciplines. Ils ont, en effet, reçu une formation disciplinaire, sont affectés dans des départements disciplinaires et, dans les conventions collectives, leur activité est définie sur une base disciplinaire. L'institutionnalisation d'une approche programme leur a fait redouter d'être soumis au régime d'enseignement qui prévaut dans le secondaire, où les conventions collectives définissent des « champs disciplinaires » à l'intérieur desquels une polyvalence peut être demandée aux enseignants. Or, dans les faits, l'approche programme au cégep se concrétise surtout au moment de l'élaboration des programmes (ou leur révision) et de l'évaluation de l'épreuve de synthèse nouvellement instituée.

Il reste que l'élaboration ou la révision des programmes constitue une opération délicate. Elle favorise, de fait, une meilleure appropriation du programme par les équipes enseignantes, dans le cadre d'une dynamique plus

²⁵ Une seule épreuve commune, pilotée par le ministère, a été maintenue : l'épreuve de français.

²⁶ La loi sur le renouveau collégial de 1993 indique qu'au bout d'un certain temps, le ministère peut déléguer aux établissements la sanction des études.

²⁷ En particulier, le modèle des universités du Québec aurait fait référence dans ces transformations institutionnelles.

²⁸ Les tentatives de concertation entre collèges voisins pour des programmes en élaboration se sont traduites par des échecs précoces, en techniques administratives par exemple. Trudelle (2002 : 16-17).

²⁹ Cette préséance était déjà présente dans le règlement en vigueur avant le renouveau collégial (Dorais, 1990).

vivante. Mais dans la mesure où elle demande la traduction locale des compétences en une architecture et en contenus de cours, elle suscite des tensions entre disciplines qui, jusqu'ici, affleuraient au niveau de la coordination provinciale. La question de la répartition des enseignements met de fait en jeu des emplois, ce qui ne rend pas la discussion pédagogique aisée au sein du collectif. Dans les faits, les arbitrages qui ont nécessairement lieu sont bien souvent perçus comme tributaires de jeux de pouvoir contingents, liés à l'influence qu'une discipline est en mesure d'exercer localement. Nos interlocuteurs soulignent ainsi qu'en général, le poids des « disciplines porteuses » des programmes d'études techniques s'est renforcé dans les programmes, dans le cadre de stratégies rendues possibles par la décentralisation. Mais parmi les disciplines contributives, certaines peuvent également avoir plus d'influence que d'autres. C'est ainsi que des programmes de techniques administratives ont pu présenter des filières de comptabilité avec un nombre d'heures de mathématiques allant du simple au triple. De fait, ces déséquilibres ont été soulignés par la commission d'évaluation de l'enseignement collégial et rectifiés, mais les enseignants continuent de dénoncer un recul de la place accordée aux disciplines plus fondamentales parmi les disciplines qui contribuent aux programmes techniques.

Le caractère délicat des arbitrages locaux semble également avoir tenu au décryptage des compétences en vue de leur traduction disciplines et en activités de formation. D'une part, la longueur des délais de révision de programme a pu conduire à des compétences considérées comme dépassées lors de leur arrivée dans les collèges. Selon la taille de maille de la compétence, les équipes locales ont eu plus ou moins de facilité à identifier les cours à solliciter pour l'obtention des compétences requises. Il a été reproché aux devis ministériels de manquer de clarté dans la définition des objectifs et standards, en ne mettant pas suffisamment en évidence l'apport attendu des disciplines contributives (Trudelle, 2002 ; Tondreau, 2004). Ce phénomène a également été souligné par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) dans le bilan qu'il a réalisé de la mise en œuvre du renouvellement collégial. Le CSE souligne, en effet, que l'énoncé des compétences a pu avoir tendance à « évacuer la référence aux savoirs fondateurs » (CSE, 2004). Ce phénomène aurait été accentué par le fait que les préalables en mathématiques et sciences ont été réduits pour l'accès à certains programmes techniques.

De fait, bien que les conditions d'admission aient été rehaussées lors du renouvellement collégial, le ministère a revu « les préalables ou les conditions particulières d'accès à chacun des programmes, de manière à ne conserver que ceux que l'on pouvait considérer comme pédagogiquement requis. Cette opération a conduit à une réduction sensible des exigences dans certaines disciplines » (CSE, 2004 : 40). Ainsi, près de la moitié des programmes de formation technique ont conservé des conditions particulières d'admission, tandis que pour d'autres, les préalables en physique et mathématiques ont été diminués. Des mises à niveau ont généralement eu lieu lorsque le niveau d'exigence des programmes a été maintenu. Mais d'autres travaux soulignent que la part de certaines disciplines générales a pu diminuer. Ainsi, « le nombre de programmes d'études techniques qui ont un cours de mathématiques parmi ceux de leurs disciplines de la formation spécifique est passé de 78 en 1995 à environ 52 en 2005 » (Arpin, Charbonneau, 2007).

C'est plus globalement la place de la « formation fondamentale » dans les programmes d'études techniques qui est ici soulevée. Elle ne figure plus comme « principe intégrateur » des enseignements. Elle a été remplacée « sans préavis par la formation générale et les compétences » (Goulet, 1993), au risque d'être instrumentalisée au service de la compétence et au détriment d'une formation plus réflexive et critique (Levasseur, 2002). Les programmes de formation technique sont ainsi considérés comme plus « pointus », glissant vers une logique plus « utilitariste qu'humaniste » (Tondreau, 2002). Ces inquiétudes peuvent alors conduire les enseignants à s'interroger sur le nouveau processus d'élaboration de programmes selon l'approche par compétence. La question est ainsi de savoir si la procédure suivie pour la définition des compétences requises, qui s'appuie sur une consultation des partenaires du marché du travail – et non des enseignants, ne conduit pas à « alourdir les attentes à l'égard de la formation spécifique des finissants » (Trudelle, 2002 : 19). Ces inquiétudes sont d'autant plus vives que le ministère de l'Éducation a adopté un cadre stratégique qui oblige les collèges à se doter d'un « plan de réussite », comportant des objectifs quantitatifs de réussite aux cours, de persévérance et de diplomation. La crainte d'une réduction des niveaux d'exigences des cours dispensés au collégial, en particulier dans les disciplines générales où les taux d'échec sont les plus élevés, n'en est que plus vive.

Mais l'approche par compétence n'est pas seulement synonyme de changement de contenu des objectifs éducatifs. Elle induit également un changement dans les pratiques pédagogiques dans la mesure où elle affecte les conceptions mêmes de l'apprentissage des enseignants. Tardif (2003) observe que, dix ans après le renouvellement

collégial, le passage à la compétence continue de soulever des questions chez les enseignants, ceci « en dépit des limites des programmes par objectifs et par disciplines ». Il estime notamment que la détermination en dehors du collège des compétences visées par les programmes ne facilite pas leur appropriation et demande de créer les conditions, au niveau local, d'une conception partagée de l'apprentissage et l'évaluation (2003 : 39). De plus, se pose la question de la « compétence » des enseignants à enseigner des compétences³⁰ (Lasnier, 2001). La formation par compétence demande, en effet, de nouvelles façons d'aborder les activités d'apprentissage lors de la relation pédagogique, dans le sens d'une plus grande intégration et d'un meilleur transfert des savoirs acquis. La revue « Pédagogie collégiale » a largement relayé ces enjeux, proposant des fiches de lecture ou sollicitant des pédagogues reconnus comme promoteurs de cette approche par compétence tels que L. D'Hainaut, P. Perrenoud, J. Tardif, P. Mérieu. En pratique, l'approche par compétence bouscule les « routines cognitives » des enseignants³¹, en particulier pour ceux qui sont en charge de la transmission de savoirs dits fondamentaux.

La question est alors de savoir si les compétences visées par les programmes ont été élaborées et définies en cohérence avec ces nouveaux cadres conceptuels. Pour Saint Onge (1995), la compétence telle que définie par le ministère ne concerne que la formation spécifique, la formation générale restant proche d'une idée de transmission plus que de développement. Par ailleurs, l'application de l'approche par compétence aux matières générales pose la question de savoir si les fondements théoriques de la compétence sont véritablement solides, compte tenu du caractère polysémique du terme et du caractère très large auquel est arrivée la définition ministérielle (Lafleur, 2006). Alors que la compétence était plutôt définie en termes de comportements dans les années 90, elle est maintenant définie comme « une capacité à agir » qui « transcende les comportements et habiletés » démontrées dans l'exercice d'une fonction. C'est donc « la potentialité d'une personne à identifier des problèmes et à les résoudre » qui est en jeu, ce qui constitue un objectif dont l'ambition est telle qu'elle ne saurait être réalisée par le système éducatif à lui tout seul. Le « malaise dans l'éducation » qui s'est exprimé à diverses reprises tient dès lors au risque de se voir imputer des responsabilités impossibles à exercer, dans le cadre d'une restriction des moyens alloués à l'éducation en même temps que d'un contrôle procédural accru. Pour Faulkner (2001), dans la mesure où l'enseignant est considéré comme « acteur de la réussite des élèves », il doit se livrer à des procédures de dépistage précoce, de diagnostics, de pronostics qui conduisent paradoxalement à sa désresponsabilisation. La montée du travail administratif des enseignants va ainsi de pair avec des politiques d'évaluation tous azimuts, tant de la part du ministère qu'au niveau des collèges, où se multiplient les procédures d'encadrement au détriment des responsabilités professionnelles des enseignants.

L'émergence de ces critiques constitue une information intéressante sur le devenir de la technologie que représente l'approche par compétence. Dans son application aux filières techniques du collégial, elle prend en charge la question de l'adéquation des programmes aux exigences du monde du travail, ce qui conduit à la définition des compétences et standards. Mais pour la détermination des contenus de formation, le processus technologique n'est plus opérant : les experts sont absents, le management les remplace et les modes opératoires prescrits sont réduits. L'agencement des cours pour satisfaire aux normes attendues dépend d'arbitrages qui sont alors aux mains de personnalités et de jeux de pouvoir locaux. De plus, la nouvelle approche du curriculum vient bousculer les pratiques professionnelles des enseignants sans proposer de procédures ni de routines pédagogiques de substitution. Ces critiques soulignent ainsi un point aveugle de la technologie : comment faire acquérir une compétence prédéterminée à partir de la contribution de plusieurs disciplines et de plusieurs formes d'apprentissage ? En formation professionnelle au secondaire, les enseignants pouvaient bâtir leur propre vision de la compétence à atteindre en adaptant à leur pratique les guides pédagogiques qui leur étaient fournis. Mais ils ne sont désormais plus seuls, en formation technique, à contribuer à forger une compétence dont ils ne partagent pas nécessairement la même vision. Si les enseignants de formation technique ont, pour leur part, pu trouver

³⁰ Pour Lasnier, consultant en sciences de l'éducation, les difficultés et incompréhensions observées ne sont pas imputables à une implantation trop rapide : « L'erreur capitale semble plutôt avoir été de croire qu'on puisse développer chez les professeurs une compétence à enseigner des compétences par le simple fait de leur présenter un programme composé de compétences, de leur demander de répartir des compétences dans des cours et d'y accoler des contenus disciplinaires. Les résultats observés semblent démontrer qu'il est indispensable d'offrir aux professeurs une formation continue pour l'apprentissage de la FPC » (2001 : 28).

³¹ Nous reviendrons sur ce point crucial dans la partie suivante.

matière à mieux finaliser leurs enseignements, la question de la convergence des disciplines de matières générales et techniques demeure le fruit d'inconnues à résoudre localement. La technologie n'en est plus une : elle est devenue muette sur la question de la construction collective des compétences.

2.2. L'approche par compétence : une technologie d'interface

Cette présentation de la « carrière » de l'approche par compétence au sein du ministère de l'Éducation du Québec permet d'en souligner un certain nombre de caractéristiques. L'approche par compétence déplace le processus d'industrialisation de l'enseignement sur l'analyse des besoins des utilisateurs de la main-d'œuvre qui sortira de formation. Elle constitue en cela une « technologie d'interface » pour la gestion de la relation formation emploi davantage qu'une technologie pédagogique susceptible d'encadrer les pratiques enseignantes. Nous montrerons ici que sa mobilisation s'inscrit dans une rationalisation éducative située au confluent d'une double influence : d'une part, une rationalisation du système éducatif qui trouve son inspiration dans le paradigme de « l'école efficace », et qui conduit non seulement à une technologisation de la définition des objectifs pédagogiques, mais également au recours à de nouveaux principes de management public ; d'autre part, une rationalisation de la relation formation-emploi au regard des exigences de la nouvelle « économie du savoir ». Ces nouveaux enjeux institutionnels ont alors pour effet de laisser vacant l'espace de la relation pédagogique, appelée à évoluer dans le cadre d'une plus grande coopération des enseignants, mais sans nouveaux modes opératoires. Les enseignants sont alors appelés à trouver, pour leur pratique, de nouveaux repères que les sciences de l'éducation ne manquent pas de leur proposer.

2.2.1. Approche par compétence et paradigme de l'école efficace

L'approche par compétence ne se limite pas à renouveler, d'un point de vue cognitif, la conception béhavioriste de la définition des apprentissages. Elle s'inscrit dans une procédure de définition des compétences visées par les diplômes professionnels, qui revendique une plus grande ouverture de l'institution éducative sur son environnement, non seulement au niveau national, mais également au niveau local. En cela, l'APC a contribué au renouvellement du mode de pilotage du réseau collégial en légitimant une décentralisation des décisions concernant les contenus d'enseignement, afin de favoriser leur meilleure adéquation aux exigences des marchés locaux du travail. Cette évolution s'inscrit dans le développement d'une rhétorique de la qualité de l'enseignement qui puise directement son inspiration dans le « paradigme de l'école efficace » (« *school effectiveness* »).

Rappelons tout d'abord que ce mouvement de la « *school effectiveness* » résulte d'une mise en ordre scientifique et technique qui prend sa source dans plusieurs courants scientifiques. Nous en rendrons compte ici en nous appuyant sur la présentation qu'en propose Normand (2006). Pour cet auteur, le paradigme de l'école efficace prend sa source dans les années 60, dans les théories économiques du capital humain de Shultz et de Becker, qui considèrent que l'augmentation du « capital humain » est au fondement de la croissance économique, ceci au nom des liens entre éducation, productivité du travail et valeur-ajoutée. Dès lors, l'économie moderne a besoin d'une main-d'œuvre éduquée pour faire face à l'industrialisation et l'accroissement de la compétition marchande. L'enjeu politique est de planifier les flux de scolarisation et de favoriser la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur, ce qui demande également un management efficace des ressources humaines au niveau des établissements scolaires eux-mêmes.

Mais l'école efficace s'inscrit également dans le courant de la « pédagogie de la maîtrise » promu par Bloom dans les années 70 (Normand, 2006 : 35). Cette pédagogie repose sur le croisement de tests collectifs visant à évaluer les performances des élèves avec des procédures de remédiation visant à résoudre les problèmes qu'ils rencontrent. Les tests sont considérés comme « formatifs », car ils sont supposés produire une rétroaction sur l'apprentissage en cours, tandis que la remédiation doit permettre d'apprendre dans le cadre d'interventions différenciées des enseignants. L'autre grand précurseur de cette idée selon laquelle les apprentissages pouvaient être évalués sous forme de tests est Ralph Tyler, dont Bloom fût l'assistant.

Par ailleurs, dans les années 60-70, les travaux des Américains Jenks et Coleman ont également contribué à légitimer la « *school effectiveness* ». En reprenant des théories du capital humain et en s'appuyant, comme Bloom, sur la même conception de l'évaluation des apprentissages sous forme de tests, ces chercheurs ont surtout montré que l'école jouait un rôle négligeable dans l'amélioration des résultats scolaires et dans la réduction des inégalités (« *school makes difference* »). Or, quel intérêt y a-t-il à financer un système public d'éducation dont l'inefficacité se trouve avérée ? C'est ainsi que ce courant va de pair, selon Normand, avec celui de la « *school improvement* ». Ce mouvement a cherché à promouvoir des pistes d'amélioration de l'efficacité des écoles, en s'intéressant à leurs dimensions managériales et aux actions susceptibles d'impliquer différents partenaires en vue de favoriser l'excellence.

Dans quelle mesure ces approches, nées aux États-Unis, ont-elles contribué à la rationalisation des systèmes éducatifs occidentaux ? Cet enrôlement n'a de fait été possible que par la mobilisation d'un ensemble d'instruments de mesure permettant « l'administration de la preuve » au-delà de la théorie. Les tests de mesure de l'intelligence (« *mental testing* »), développés par la psychométrie, ont joué ici un rôle central. Ils ont, d'une certaine manière, banalisé l'idée qu'il était possible de mesurer la réussite scolaire. Mais surtout, ils ont également été utilisés en lien avec des « standards », une notion empruntée au secteur privé et au nouveau management public, afin de mesurer les performances des établissements. La hausse des standards devant assurer l'élévation des niveaux des élèves et améliorer la qualité et la performance du système éducatif.

La notion de « standards » est très importante pour notre propos, car c'est elle qui introduit les critères industriels de jugement des performances des systèmes éducatifs, dans le cadre de leur processus de rationalisation. Les standards constituent en effet une nomenclature définissant les profils-types attendus de l'école sous la forme de ce que Gadrey appelle des « quasi-produits ». À partir de la définition de ces standards, il devient possible de mesurer les quantités et qualités produites, mais aussi de mesurer les gains de productivité à en attendre. De fait, la diffusion de ces standards et des tests qui leur sont associés a conduit à des indicateurs de performance sur la base des résultats aux tests et examens, et à comparer les écoles entre elles.

Toujours selon Normand, ces mesures se sont tout d'abord répandues sous l'égide de Tyler, qui a piloté la première évaluation de curriculum à grande échelle de 1938 à 1942 aux États-Unis. Par la suite, au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, Tyler a été approché par le commissaire de l'éducation au niveau fédéral pour mettre au point une évaluation des compétences des élèves américains au niveau fédéral, un regard d'un certain nombre de standards. Depuis, cette évaluation est reprise chaque année sous le nom de « *Nation's report card* ». Mais elle n'est pas restée circonscrite aux États-Unis. L'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) a repris les termes de cette évaluation pour ses comparaisons internationales. De plus, le NAEP (*National Assessment for Educational Progress, dépendant du ministère fédéral américain de l'Éducation*) a joué un rôle fort dans la promotion des campagnes de comparaisons internationales au sein de l'OCDE³². L'enjeu est une convergence et une harmonisation des systèmes éducatifs occidentaux sur la base de « standards » communs, sachant que la réussite des élèves dans l'atteinte de ces standards dépend d'une mobilisation de l'ensemble des acteurs de l'éducation, ce qui appelle nombre de réformes éducatives.

2.2.2. Les enjeux institutionnels

Ces réformes des institutions éducatives s'inscrivent, en règle générale, dans le cadre de « nouveaux principes de management public » (Saïde, 1992), dont les grandes lignes relèvent d'une plus grande autonomie des établissements dans le cadre d'un pilotage prenant appui sur l'évaluation, la globalisation des crédits, la contractualisation et la proposition de schémas de développement. Les justifications invoquées pour leur mise en œuvre en éducation présentent en l'occurrence trois caractéristiques : elles s'appuient sur le diagnostic des faiblesses des pratiques enseignantes, font le diagnostic d'un nécessaire changement organisationnel et cherchent

³² Par la suite, après PISA (programme international pour le suivi des acquis des élèves) et TIMSS (*Third international mathematics and sciences study*), l'OCDE a lancé un vaste programme d'indicateurs internationaux pour comparer et orienter les politiques publiques. L'Europe s'est également largement emparée de ces approches. Les statistiques qui contribuent à la MOC (méthode ouverte de coordination) prévue à Lisbonne visent à faciliter le contrôle des progrès réalisés par les États.

à favoriser une meilleure appropriation du curriculum par les enseignants via un travail plus coopératif. Ainsi, aux États-Unis³³ ou en Grande-Bretagne, dans les années 80, la mise en œuvre des principes associés à ce paradigme s'est traduite par la volonté de responsabiliser les établissements dans le domaine des curricula et de l'évaluation, les enseignants et leurs pratiques pédagogiques se trouvant explicitement désignés comme responsables de l'échec scolaire.

Au Québec, c'est en d'autres termes, mais avec le même effet, que le renouveau collégial a été abordé. Dans les années qui l'ont précédé, le Conseil supérieur de l'éducation³⁴ s'est intéressé à la question de la « qualité de l'éducation » dans le cadre de trois rapports annuels portant sur l'ensemble des ordres d'enseignement (1990-91 / 1991-92 / 1992-93). Le premier d'entre eux souligne le rôle central du « personnel enseignant » qui a, de toutes parts, été « identifié comme l'acteur principal sur lequel il fallait miser pour opérer la relance éducative qui semblait s'imposer » (Berthelot, 1991 : 1), et avance que la période est propice à un renouvellement du « contrat social » entre le corps enseignant et la société. L'enjeu est d'apporter une réponse aux attentes insatisfaites des enseignants, et en particulier de susciter leur plus grande participation aux activités institutionnelle et de perfectionnement pédagogique, dans un contexte de centralisation jugée excessive des décisions pédagogiques, mais également dans un contexte de précarité qui entrave, de fait, leur participation aux activités de perfectionnement, en particulier au collégial³⁵.

Pour y parvenir, il importe que les établissements adoptent de nouveaux modes de fonctionnement moins bureaucratiques. Le rapport suivant du CSE (1992) souligne la nécessité d'un autre « modèle de gestion de l'éducation », qui mette précisément fin à la « centralisation excessive » de l'organisation pédagogique et favorise une plus grande participation des ressources humaines (du « pouvoir hiérarchique à la mobilisation »). L'ensemble doit voir le jour dans le cadre de la « recherche de nouveaux consensus sur le sens de la mission éducative » et d'une plus grande « planification stratégique des activités », ce qui suppose un nouveau partage des responsabilités, avec davantage de responsabilités pédagogiques aux établissements et de partenariats avec l'extérieur, dans le cadre d'une « politique d'évaluation institutionnelle ». Conformément aux grands thèmes du paradigme de l'école efficace, les institutions éducatives sont appelées à se réformer en se dotant de nouvelles pratiques de management de la performance, à l'aide d'un « leadership de vision » et d'une mobilisation de leurs ressources humaines. La définition de normes de compétences au niveau national (les compétences et standards) doit permettre une évaluation des performances attendues selon des critères connus de tous.

Le troisième principe des réformes visant l'école efficace concerne la mise en œuvre de nouvelles pratiques de management public. Il s'agit de considérer les enseignants comme des « unités de travail » pouvant être dirigées en fonction de critères de performance décidés par le management. Il doit alors en résulter un travail plus coopératif, dans le but d'une meilleure appropriation du curriculum. C'est dans le dernier rapport qu'il consacre au « défi d'une réussite de qualité » (1993) que le CSE précise cette ambition. Il souligne tout d'abord que, dans l'état actuel des choses, le curriculum doit être assoupli, car il est jugé souvent incohérent, trop rigide et ne tenant pas toujours ses promesses, affectant ainsi la fiabilité des diplômes (CSE, 1993 : 25-26). La possibilité de définir un « profil de sortie » devrait permettre aux établissements de faciliter la priorisation des apprentissages, de façon différenciée et en fonction des réalités locales, et sur la base d'une organisation facilitant la coopération. Il s'agit ainsi de mettre fin à un « mode industriel de travail pédagogique » trop centralisé, qui favorise le « travail en miettes » et « considère les intervenants éducatifs comme des exécutants » ». L'enjeu est de passer à un système fondé sur la « responsabilisation » et la « professionnalisation » de ses ressources, à l'aide d'une « organisation conviviale » de type communautaire. Il s'agit d'y développer un « projet d'établissement » favorisant l'émergence d'un « professionnalisme collectif et ouvert », à l'instar de ce que préconise l'OCDE. Le CSE retient notamment quatre dimensions pour ce professionnalisme (CSE, 1993 : 50) : « l'ouverture de chaque enseignant à la concertation avec ses collègues », « la participation à la vie et aux

³³ Aux États-Unis, la critique du déclin des écoles américaines aboutira notamment au rapport « A Nation At Risk » (1983). Source : Normand (2006).

³⁴ Bien que le conseil de l'éducation ne soit pas un organe décisionnaire, on sait que ses analyses exercent une influence certaine en matière de politiques éducatives au Québec. Voir sur ce point Levasseur (2000).

³⁵ Au moment de l'enquête citée, soit en 1990-91, la part d'enseignants du collégial exerçant sur statut précaire est de l'ordre du quart. Cette proportion demeure du même ordre aujourd'hui.

orientations de l'établissement », « les échanges professionnels et le perfectionnement entre pairs » et « la participation des personnels professionnels au débat public ».

Ces rapports, nous l'avons dit, concernent les trois ordres d'enseignement, mais il est clair que le collégial a constitué le terrain d'expérimentation de ces propositions, le renouveau étant engagé à cette même période. Il a conduit à opérationnaliser l'approche par compétence dans le cadre d'une formule décentralisée, souvent présentée comme une anomalie. Elle présente, de fait, sur un plan cognitif, le risque de voir se superposer, entre les « compétences et standards » et les contenus de formation, des approches peu compatibles sur un plan conceptuel. Il reste que sur un plan institutionnel, le pilotage centralisé des compétences autorise une diversité des voies d'accès aux compétences, tout en permettant de laisser aux enseignants une liberté sous contrainte, celle de « choisir » les activités pédagogiques idoines.

2.2.3. Les scientifiques au secours des enseignants

Or, la relation pédagogique représente une zone d'incertitude majeure dans le système éducatif. Elle constitue précisément un espace qui échappe à la rationalisation, sauf à supprimer le face-à-face de l'enseignant avec la classe. L'enjeu est donc ici d'influencer leurs pratiques. Pour ce faire, une importante mobilisation des pédagogues a eu lieu. Ces pédagogues ne sont pas les experts du ministère, ce sont les spécialistes renommés en sciences de l'éducation qui se sont fait connaître pour leurs thèses sur la nécessité d'un renouveau pédagogique. Au cégep, leur contribution semble avoir été d'autant plus importante que les pratiques enseignantes étaient appelées à se mettre au diapason des compétences attendues, sans les modes opératoires dont avait bénéficié l'enseignement professionnel au secondaire.

Le CSE, dans son rapport d'activité de 1993, proposait de « sortir de l'uniformité des pratiques » (p. 35) par une diversification des pratiques pédagogiques en vue de répondre aux attentes des élèves dans le cadre d'une fréquentation de masse des institutions éducatives. Sur ce point, le cégep est présenté comme le théâtre d'un dynamisme certain en matière de pédagogie, mais également comme le lieu de grandes « solitudes », en particulier pour dans le secteur technique (CGPEO, 1992). Les pratiques pédagogiques sont considérées comme riches, mais disparates, encore trop souvent centrées sur des cours magistraux avec une communication inégale avec les élèves. De plus, le cégep serait « en quelque sorte divisé en départements eux-mêmes isolés » (CSE, 1993 : 36). Dès lors, les innovations gagneraient à être davantage encouragées et partagées, en faveur d'une relation pédagogique à appréhender comme une « relation de médiation ». En référence aux travaux du français P. Meirieu (1985), la relation de médiation est définie comme cette « aide par laquelle une personne formatrice assiste une personne apprenante dans son cheminement vers le savoir ». Cette aide suppose de procéder à un diagnostic des savoirs acquis devant servir d'ancrage aux nouveaux savoirs à acquérir, avant de se stimuler le désir d'apprendre d'un élève qu'il s'agit de guider dans la construction de ses savoirs (*Ibid* : 37-38). Si l'enseignant doit être considéré comme un « maître », c'est dans ce rôle d'éclaireur et d'accompagnateur qu'il faut l'entendre selon le CSE.

Ce faisant, le CSE promeut le recours à des pédagogies « actives », appelées à s'éloigner de la traditionnelle relation de transmission qui s'accommode d'une relative passivité de l'élève. Il indique « quatre voies prometteuses » (*Ibid* : 39) pour aller dans ce sens, en précisant qu'elles n'ont rien d'exclusif : la « pédagogie différenciée » proposée par P. Meirieu, « l'enseignement stratégique » promu par le québécois J. Tardif en vue notamment de favoriser l'intégration des apprentissages, « l'enseignement individualisé », en vigueur en éducation des adultes, « l'apprentissage en coopération » développé aux États unis pour mieux conjuguer efficacité et prise en compte de l'hétérogénéité des étudiants³⁶. Outre que l'organisation doit favoriser la création de collectifs susceptibles de favoriser le développement de relations individualisées avec les étudiants, les enseignants sont invités à développer une animation pédagogique, à s'investir dans les activités de « recherche-action » et à se perfectionner tout au long de leur parcours professionnel, dans le cadre d'une politique d'évaluation des apprentissages définie au niveau de l'établissement.

³⁶ Le CSE cite à ce propos les travaux de Cohen (1986) et Slavin (1991).

À ce titre, l'expérience du collège Alverno, situé à Milwaukee (Wisconsin-USA), a très largement fait référence au Québec. Elle illustre la possibilité de réformes éducatives fondées sur une nouvelle approche de l'évaluation et du professionnalisme des enseignants³⁷. Ce collège d'arts libéraux, qui dispense un enseignement de 1^{er} cycle universitaire pour une clientèle de femmes de tous âges, a mis en œuvre une approche par compétence depuis 1973. Outre qu'il a bâti sa réputation sur les huit « compétences génériques » dont les étudiantes doivent faire la démonstration pour obtenir leur diplôme, le collège propose une formation pédagogique originale pour les enseignants. Ceux-ci doivent être dotés de capacités délimitées (connaissances, savoir-faire, attitudes, valeurs, état d'esprit) mais susceptibles d'être évaluées en situation. Elles sont présentées comme favorisant la dimension collective du travail enseignant en vue d'une meilleure intégration des apprentissages des étudiantes. Outre que cette expérience a été largement étudiée et commentée³⁸, des représentants de ce collège emblématique ont été invités à intervenir lors du congrès annuel de l'AQPC (Association québécoise de pédagogie collégiale) de 1995 consacré au renouveau collégial (Loacker, 1995).

La mise en œuvre de programmes par compétence demande aux enseignants d'innover dans leur pratique et, en particulier, de s'affranchir des pédagogies traditionnellement associées à la transmission de savoir. Pour reprendre les termes de Johsua (2002), l'enjeu est de passer d'une « logique de restitution » à une « logique de compréhension ». Cette nouvelle exigence a d'autant plus d'écho au collégial que les enseignants ont reçu une formation disciplinaire et sont considérés comme privilégiant le savoir sur la compétence, y compris en formation technique. De plus, les enseignants de cégeps sont perçus comme appartenant majoritairement à la génération des pères fondateurs de l'enseignement collégial, formés au collège classique³⁹ et, par conséquent, issus d'une vieille école avec laquelle il importe de rompre. Pour surmonter les « résistances au changement » de ces enseignants présentés comme rétifs à se préoccuper de ce que les élèves retiennent de leur enseignement⁴⁰, Aylwin (1996 : 17) va jusqu'à se demander : « *pour provoquer des fissures dans ce blindage psychologique, peut-être devrait-on menacer les groupes de professeurs concernés de faire disparaître, partiellement ou totalement, leur programme, comme ce fût le cas au Collège Alverno* ».

Mais au-delà de l'électrochoc qui semble nécessaire pour faire évoluer les pratiques des anciens, se pose également la question de la formation des générations plus récentes. Tous les enseignants sont encouragés à expérimenter de nouvelles approches en matière de relation pédagogique, fondées sur les principes du constructivisme. C'est ainsi que les travaux engagés par Performa, l'organisme de formation continue du réseau collégial, visent à diffuser les « bonnes pratiques » parmi le corps enseignant. Par ailleurs, la revue « Pédagogie collégiale », largement utilisée par le ministère pour « faire passer des messages » auprès du corps enseignant, n'a pas manqué d'ouvrir ses pages aux spécialistes en sciences de l'éducation, pour distiller des repères théoriques et pratiques sur les implications de l'APC.

Parmi eux, Jacques Tardif (1992), professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Sherbrooke, s'est employé à situer l'apprentissage demandé par les programmes par compétence dans un cadre théorique « constructiviste » ou « systémique », en soulignant la rupture sensible qu'il représente avec les cadres « associationnistes et mécanistes » antérieurs. En effet, avec la pédagogie par objectifs classique, les curricula visaient l'acquisition de « connaissances déclaratives » et se fondaient sur l'idée que les apprentissages doivent être décomposés du plus simple au plus complexe et surtout décontextualisés. La mobilisation des savoirs acquis en situation, requise pour l'acquisition de compétences, prenait peu de place dans ces programmes. Même s'ils le pratiquaient dans les faits, les enseignants n'étaient pas formellement appelés à contrôler la manière dont les élèves assemblent leurs savoirs pour résoudre des problèmes. C'est en revanche ce que réclament les programmes par compétence. Ils demandent de partir des situations, autrement dit de contextualiser les apprentissages pour permettre d'emblée leur mise en relation. Les enseignants doivent alors assister le

³⁷ Le CSE (1993) ne fait pas référence à cette expérience, qui sera largement répercutée dans les années qui vont suivre. Voir infra.

³⁸ Voir notamment Laliberté (1995).

³⁹ Il faudrait se référer à des données plus précises mais l'enquête de Berthelot réalisée en 1990 mentionne que 60% des enseignants de cégeps, majoritairement des hommes, sont âgés, en 1989-1990, de plus de 40 ans, donc qu'ils ont surtout été scolarisés dans les collèges classiques, les cégeps ayant vu le jour en 1967. De fait, près de 80% d'entre eux ont à l'époque du renouveau collégial de 11 à 30 ans d'expérience d'enseignement. Voir Berthelot (1991 : 7).

⁴⁰ Voir également le texte de Saint Onge (1987) : « Moi, j'enseigne, mais eux, apprennent-ils ? ». Cette réflexion sur l'inadéquation des enseignements disciplinaires et dispensés sous une forme magistrale est récurrente dans la littérature pédagogique consacrée au collégial.

développement des compétences des élèves, dans le cadre d'une « pratique guidée ». Enfin, l'approche systémique, « compatible » avec l'approche constructiviste, demande de dépasser la logique de discipline au profit d'approches « globales », « finalisées » et soulignant la « pertinence » des apprentissages. Ces deux approches pédagogiques sont présentées comme des gages « d'efficacité » de l'enseignement. Elles garantiraient une meilleure utilisation des savoirs et leur transfert du collège aux situations réelles, tant pour la formation technique que générale.

Le trait général des pédagogies ainsi préconisées est de renvoyer à des méthodes actives et contextualisées, à partir de mises en situation. Ces mises en situation visent à permettre aux élèves de donner du sens à leurs apprentissages et, partant, de mieux les intégrer, à partir de la résolution de problèmes concrets. L'intégration des apprentissages et le dépassement du courant béhavioriste de l'apprentissage constituent le dénominateur commun de ces approches, qui proposent chacune de mettre l'accent sur un aspect particulier du processus d'apprentissage. Nous n'entrerons pas ici dans le détail des différentes approches qui s'offrent ainsi aux enseignants. Nous ne ferons que les évoquer sans, d'ailleurs, prétendre à l'exhaustivité, et en ne retenant que celles qui semblent faire le plus référence au Québec. Elles se situent essentiellement dans un courant pédagogique francophone qui réunit, pour le Québec, Jacques Tardif (1992), de l'université de Sherbrooke, dont les travaux sur « l'enseignement stratégique » soulignent les apports de la psychologie cognitive et Philippe Jonnaert (2002), directeur de l'Observatoire des réformes en éducation (ORE) de l'UQAM, qui plaide pour une approche « socioconstructiviste ». Du côté belge, aux travaux fondateurs de G. et V. de Landsheere sur les objectifs pédagogiques et de Louis D'Hainaut sur le curriculum, se sont ajoutés plus récemment ceux de Jean Marie de Ketele, professeur en sciences de l'éducation à l'université catholique de Louvain, et de Xavier Roegiers sur l'intégration des acquis (2004). Du côté suisse, citons Philippe Perrenoud, professeur à l'université de Genève, qui travaille sur l'acquisition des compétences dès l'école (1997) et sur la formation des enseignants. Enfin, du côté français, ce sont essentiellement les travaux de Philippe Meirieu sur la pédagogie différenciée qui sont convoqués, ainsi que ceux de G. Le Boterf (1994), intervenant régulièrement à l'Université de Sherbrooke, qui, à partir d'observations tirées du monde du travail, développe la notion de mobilisation des ressources en situation.

Ces approches soulèvent toutefois bon nombre de questions au sein même de la communauté des pédagogues. En effet, le concept de compétence ne s'est pas imposé comme une nécessité de la pensée scientifique (Crahay, 2006 : 100) mais a émergé à sa périphérie, en l'occurrence du monde de l'entreprise (Coutrot, 2005) mais aussi de l'ingénierie pédagogique développée en formation des adultes (Bouteiller et Gilbert, 2005). À quels problèmes cherche-t-on alors à répondre en mobilisant cette notion de compétence ?

2.3. Une validité moins conceptuelle que pratique

Un rapide examen des principales réflexions sur la compétence en pédagogie permet en effet de voir que cette notion se caractérise par une grande fragilité sur le plan théorique. De fait, la compétence n'est pas un concept, mais une catégorie de la pratique (Tanguy, citée par Monchatre, 2007), dont l'entreprise de théorisation s'avère délicate. Les nombreux obstacles épistémologiques auxquels elle se heurte montrent qu'elle soulève davantage de problèmes qu'elle n'en résout. On doit alors s'interroger sur les raisons de son succès. De fait, la compétence présente une validité pratique à défaut d'être conceptuelle et contribue avant tout au rapprochement entre éducation et économie en tant que technologie d'interface. La seconde carrière que l'approche par compétence entame, au Québec, dans le domaine de la formation continue, souligne ainsi que les usages sociaux de cette notion visent à rationaliser la gestion de la main d'œuvre davantage qu'à opérer une révolution pédagogique.

2.3.1. La compétence, un concept aux pieds d'argile

Contrairement aux travaux qui ont donné naissance à la pédagogie des objectifs sur une base behavioriste, les recherches sur la compétence se montrent en quête de théorie susceptible de donner une assise scientifique à leurs propositions. En effet, si les auteurs francophones que nous avons mentionnés plus haut convergent vers

l'idée que la compétence fait référence à « un ensemble de ressources que le sujet peut mobiliser pour traiter une situation avec succès » (Jonnaert, 2002 : 31), sachant que les ressources en question ne sont pas seulement cognitives, mais de tous ordres, la théorie qui permet de comprendre leur agencement reste floue. Comment expliquer cette anomalie ?

Définitions de la compétence (courant francophone)	
D'Haisnaut (1988)	Compétence comme savoirs, savoir-faire, savoir-être pour exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité.
Perrenoud (1997)	Ressources mobilisables pour agir efficacement dans un type défini de situations.
Meirieu (1991)	« Savoir identifié » à mettre en jeu dans le cadre d'une combinaison appropriée de capacités.
Pallascio (2000)	Dispositions de nature cognitive, affective, réflexive et contextuelle en vue d'une « action responsable ».
Ministère de l'Éducation du Québec (2001)	La compétence est un « savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation d'un ensemble de ressources ».

Source : Jonnaert, 2002.

La notion de compétence s'inscrit indéniablement dans un problème majeur en sciences de l'éducation, celui du passage du savoir à l'action. Crahay (2006 : 100) rappelle également qu'il s'agit d'un problème ancien chez les pédagogues, qui redoutent de transmettre des « connaissances inertes », en quelque sorte stockées dans un répertoire de connaissances, mais non mobilisées dans les situations qui les requièrent⁴¹. Johsua (2002) estime également que la compétence soulève la question centrale, pour un projet éducatif qui cherche à les faire acquérir de façon systématique, des mécanismes sociocognitifs impliqués dans « l'action en situation ». Perrenoud (1997 ; 2002) ne dit pas autre chose lorsqu'il estime que la compétence renouvelle la difficile question du « transfert » des savoirs acquis à l'école en situation d'action. Selon lui, la métaphore du transfert véhicule l'idée d'une « connaissance portable », susceptible d'être réutilisée telle quelle dans un autre contexte. En revanche, le recours à la compétence permet de penser non en termes de transfert, mais en termes de « mobilisation de ressources ». Il y a donc enrichissement de la thématique puisque la mobilisation ouvre sur l'ensemble des opérations requises pour le traitement des situations. La question est alors de savoir si le recours à la notion de compétence, qui « tente de combler le fossé entre des connaissances construites à l'école et les savoirs mobilisés dans l'action⁴² » offre un cadre conceptuel à la mesure du problème.

Les débats entre pédagogues portent alors, soit sur la nature des « savoirs » concernés par l'action compétence, soit sur les conditions de leur articulation. De fait, tout le monde s'accorde à considérer que les ressources requises par la compétence vont bien au-delà de la dimension cognitive qu'on leur attribue généralement. Il est ainsi question de « savoirs en acte », de « savoirs d'action » (Barbier, 1996), etc. Pour la psychologie cognitive, la compétence est aussi considérée comme le fruit de la mobilisation de savoirs diversifiés, déclaratifs (savoir que), procéduraux (comment), conditionnels (quand), avec d'autres dimensions conatives et pratiques. On parle également de « cognition située », dans la mesure où certains considèrent que la mobilisation de ces ressources diversifiées ne relève pas uniquement de se passe « dans la tête » de l'individu, mais qu'il y a « intelligence distribuée⁴³ ». Ces capacités ou habiletés de la psychologie cognitive ne sauraient être confondues avec la compétence. La capacité est une « connaissance stabilisée, reproductible dans plusieurs champs », par exemple : savoir accorder un participe passé ; tandis que la compétence met en jeu une ou plusieurs capacités dans une situation spécifique et plus globale, supposant des ressources variées (Ex. : faire un texte dans le respect des règles de grammaire). Quant aux habiletés, elles sont plus spécifiques que la compétence, car centrées sur une tâche (Ex. : réciter une table de multiplication). Il est intéressant de noter que l'on se trouve ici en présence de

⁴¹ Plus grave encore, indique M. Crahay (*Ibid*), les élèves semblent construire leurs « routines cognitives » et réflexions personnelle en rupture avec la formation reçue à l'école.

⁴² Crahay (*Ibid*).

⁴³ Pour une présentation de ce courant de la psychologie cognitive qu'il propose de dépasser, voir Jonnaert (2002).

ressources qui n'empruntent en rien aux savoirs disciplinaires, mais à des savoirs opératoires désincarnés et formalisables.

Or, comme le rappelle Perrenoud (2002), « il ne suffit pas d'accumuler des connaissances pour pouvoir s'en servir dans l'action ». L'agencement des ressources requises pour la production de compétence ne se limite pas à appliquer ou utiliser des connaissances. L'enjeu est de les adapter, différencier, intégrer, combiner, coordonner dans le cadre de processus complexes qui restent à élucider. Un tel « travail fait alors appel à des ressources plus générales » que l'on repère « dans tout processus de décision, de résolution de problèmes ou de guidage d'une tâche complexe, celles qui relèvent de la " logique naturelle ", voire de " l'intelligence " d'un sujet ». De fait, ce sont surtout des métaphores qui sont mobilisées pour penser la nature de cet agencement : Le Boterf (1994) parle d'« alchimie des savoirs en situation », Perrenoud évoque pour sa part une « physique des savoirs », Jonnaert (2002) évoque une « mobilisation en cascade des composantes de la compétence en situation ». Rien n'interdit à ce stade de voir dans ces tentatives de définition du sens pratique à l'œuvre l'illustration de l'habitus de Bourdieu (1982). De fait, les pédagogues s'accordent à récuser l'idée d'une qualité innée, génératrice de performances à l'image de la matrice générative de Chomsky ou encore d'être en quête d'un nouveau GSP (*General Solver Problem*) tel que l'intelligence artificielle a pu en rêver dans les années 60. Ils revendiquent plutôt l'idée d'un apprentissage de schèmes opératoires polyvalents, sans pour autant être en mesure d'échapper au biais introduit par l'intelligence artificielle, en l'occurrence la distinction entre « base de connaissances et moteur d'inférence ».

La problématisation même de la notion de compétence en termes de mobilisation de ressources invite à isoler ce qui relève de la formalisation (les savoirs déclinés sous toutes leurs formes) et le principe qui les active (Stroobants, 1993). Si certains d'entre eux, comme Perrenoud, reconnaissent les limites de cette vision binaire véhiculée par l'intelligence artificielle⁴⁴, il demeure difficile de théoriser cette mobilisation autrement qu'en termes d'aptitude générale à agir efficacement, ce qui conduit à une définition tautologique de la compétence. C'est ainsi que pour Crahay, « l'effervescence conceptuelle » qui en résulte consisterait en un mélange des genres servirait surtout à masquer un « vide théorique ». Les emprunts effectués tant au constructivisme de Piaget qu'à la psychologie cognitive, puisent dans les théories psychologiques classiques non seulement sans les renouveler, mais en les juxtaposant même lorsqu'elles s'opposent. Autrement dit, la « notion de compétence fait figure de caverne d'Ali Baba conceptuelle » (*Ibid*). En finissant par rassembler des « fonctions psychologiques supérieures », elle accueille et annule tout à la fois l'ensemble des options épistémologiques relatives au statut de ces fonctions (savoir, savoir-faire, comportement, etc.) et à celui de leurs déterminismes (sociologiques, biopsychologiques) » (Bronckart et Dolz, 2002 : 35, cités par Crahay). Boutin et Julien (2002) s'étonnent, également, de voir l'approche par compétence simplifier autant des problèmes pédagogiques complexes. De fait, la compétence appelle à une diversification des approches sans offrir de théorie de substitution. Définie comme mobilisation de ressources en situation, elle constitue une métaphore dépourvue de base théorique susceptible de fournir un éclairage consistant sur les conditions de mobilisation des savoirs en situation.

Enfin, il se pourrait que la métaphore utilisée pour conceptualiser la compétence soit trompeuse. En effet, loin de se réduire à une somme de savoirs substantiels transposables d'un point à un autre ou à une intelligence naturelle ou acquise des situations résultant d'un principe général d'action, la compétence atteste au contraire d'une opération où se produit du changement dans le rapport aux choses. Ce changement affecte autant les savoirs sollicités que l'individu qui les développe. Dès lors, ainsi que le suggèrent les travaux de M. Stroobants (1993), la transformation qui se produit demande à être appréhendée dans un cadre d'analyse qui sorte de la métaphore consistant à mobiliser un principe explicatif exogène au processus de transformation lui-même. En l'occurrence, c'est la métaphore du « moulage » qui est la plus communément utilisée pour penser le passage d'un état à un autre. Elle conduit à penser la transformation en cours comme le fruit du déploiement d'une « matrice originelle » (Cf. Chomsky) ou d'un « potentiel », ou encore comme l'application d'une forme préexistante⁴⁵.

⁴⁴ Perrenoud (2002) se montre ainsi bien conscient du problème lorsqu'il précise que « la distinction nette entre ces deux catégories de ressources est discutable : classique en intelligence artificielle, où elle fonde la distinction entre base de connaissances et moteur d'inférence, elle est contestée par les approches connexionnistes, qui insistent sur la *mise en réseau* plutôt que sur le traitement d'informations par un " processeur " ».

⁴⁵ Par exemple le moule qui impose sa forme pour permettre la fabrication de la brique.

Pour Marcelle Stroobants, il importe au contraire de sortir de ce schéma qualifié d'« hylémorphique », pour appréhender la transformation à l'œuvre en tant que fruit du processus lui-même. Elle s'appuie alors sur les travaux de Simondon⁴⁶ pour analyser la compétence en tant que « transduction », en l'occurrence comme une opération de propagation qui conduit à des transformations de proche en proche jusqu'à un résultat jugé concluant. La compétence est ainsi appréhendée comme le fruit d'un « processus d'habilitation » qui « littéralement habilite à acquérir et exercer un certain type d'habileté » (Stroobants, 2007).

Appréhender ainsi le processus qui participe à la fabrication de la compétence conduit à mettre l'accent sur le caractère interactif des transformations à l'œuvre. La compétence demande donc, avant tout, un cadre relationnel d'analyse. L'étymologie du terme est d'ailleurs là pour en témoigner. La compétence désigne à l'origine une juste proportion, un « rapport exact » entre les exigences d'une situation et les savoirs mobilisés pour la traiter adéquatement. En cela, elle renvoie à la fois aux normes qui reflètent les exigences des situations et aux qualités requises pour les traiter (Merchiers, Pharo, 1992). Dès lors, si la compétence manque de robustesse sur le plan des théories qui la sous-tendent, il importe d'interroger les fonctionnalités qui lui procurent sa légitimité actuelle.

2.3.2. Une redéfinition des apprentissages

La notion de compétence rend suffisamment de services pour que soient remises au second plan ses limites théoriques. Il présente ainsi des fonctionnalités institutionnelles davantage que cognitives. En effet, quels types d'apprentissages les approches par compétences cherchent-elles à favoriser ? La « mobilisation adéquate de ressources en situation » constitue une définition de la compétence qui est loin de rendre compte de la totalité des situations dans lesquelles des élèves peuvent être amenés à mobiliser leurs acquis. De fait, la compétence visée s'apparente à une stratégie abstraite de résolution de problèmes, qui renvoie au savoir-faire de l'expert appelé à improviser en situation d'incertitudes (Stroobants, 1993). L'approche par compétence introduit ainsi un biais dans l'approche des apprentissages en privilégiant le traitement des situations inédites sur celui des situations courantes (Crahay, 2006 : 101-102). Autrement dit, cette pédagogie érige en fonctionnement normal le traitement des situations de crise, en occultant l'importance des automatismes dans le traitement des situations pour lesquelles l'individu dispose des ressources cognitives requises. Elle devient alors une « pédagogie de l'extrême » (*Ibid* : 101). Si sur un plan pédagogique cette approche ne permet pas l'acquisition des routines cognitives nécessaires aux apprentissages, la norme de « complexité inédite » dont elle est porteuse fait singulièrement écho à la compétence telle que définie pour le monde du travail.

Depuis les années 80 en effet, le monde du travail n'est plus décrit comme le lieu d'un taylorisme imposant des tâches répétitives pour des salariés exécutants, mais, au contraire, comme celui d'une participation intense des salariés à leur activité, leur travail étant défini comme « gestion de l'événement » ou encore de l'aléa (Zarifian, 1999). Tout se passe alors comme si l'école se faisait le relais de cette « nécessité » de savoir gérer les situations de crise, appelées à être considérées comme la norme plutôt que comme l'exception. On peut alors se demander, avec Johsua (2002), dans quelle mesure cette pédagogie modifie le « contrat pédagogique » passé entre l'enseignant et l'élève. Il n'est, en effet, pas certain que les apprentissages demandés aux élèves attestent d'une sortie du béhaviorisme. La mobilisation de procédures de résolution de problèmes dont l'acquisition a été systématisée fait qu'à l'arrivée, ce sont toujours des comportements qui sont évalués. L'école semblerait alors se profiler comme une institution qui « socialise » au monde du travail au même titre que la formation professionnelle.

Par ailleurs, le recours à la compétence se montre davantage en mesure de changer le contrat entre les enseignants et les institutions qui les emploient. De fait, si l'école doit produire des compétences à « résoudre des problèmes », il devient possible de davantage spécifier ce qui est attendu de l'enseignement sans référence aux disciplines ni aux ressources cognitives qu'elles procurent pour le développement des compétences. De fait, la résolution de problèmes selon le modèle de l'expertise demande un dépassement des routines disciplinaires au

⁴⁶ Simondon est un philosophe des techniques qui propose de penser le phénomène de l'individuation, à savoir le processus de différenciation qui conduit d'une matière relevant d'un état indifférencié à un individu au sens de structure intégrée. Voir notamment Simondon G., 1989, *Du mode d'existence des objets techniques*, Paris, Aubier

profit de savoirs abstraits et transversaux (connaissances procédurales, déclaratives, processus métacognitifs, etc.). Cette approche induit, de fait, une dé-catégorisation des questions étudiées à l'école (Scheider-Gilot, 2006) et transforme les disciplines en moyens, et non plus en fins, au service de la construction des compétences attendues.

Pour Johsua (2002, *Ibid*), la pédagogie par compétence induit alors un « détournement de problématique ». À la question de fond qu'elle prétend traiter, concernant les liens entre apprentissages formels et leur mobilisation en situation, aucune réponse n'est apportée du côté des savoirs transis par l'école : les ressources procurées par les spécificités épistémologiques des disciplines dans le traitement des situations sont d'emblée évacuées. C'est d'ailleurs ce qui conduit certains à proposer d'« oublier la compétence » (Crahay, 2006 : 107) pour repenser l'apprentissage en lien avec les ressources cognitives des disciplines. Ainsi, pour dépasser l'acquisition de « savoirs morts », Crahay (*Ibid*) propose de partir des « champs conceptuels » proposés par Vergnaud (1987) pour revivifier le disciplinaire dans le cadre de dispositifs articulant trois moments didactiques : la phase de construction des apprentissages en contexte, de décontextualisation ou de transfert et enfin une phase de retour réflexif ou métacognitif sur ces apprentissages.

Mais dans les faits, en l'occurrence dans les réformes curriculaires souhaitées par les pédagogues les plus engagés dans l'approche par compétence, c'est l'entrée par les situations est privilégiée et, avec elle, l'injonction adressée aux institutions éducatives de se réformer. En effet, les promoteurs d'une approche socioconstructiviste de la compétence plaident en faveur de refontes plus radicales du curriculum. Si la situation est considérée comme le point de départ de la compétence, mais aussi comme le principal critère qui permettra de vérifier si la compétence a été atteinte ou pas, sa jonction avec les programmes d'études doit être plus poussée. Un programme basé sur des compétences effectives devrait définir les situations et des « classes de situation » (Jonnaert, 2002), ce qui pose la question de leur définition en dehors d'une approche disciplinaire et de la théorisation sur laquelle elle doit s'appuyer.

Ainsi, l'élaboration des programmes d'études selon une logique de compétences demeure insatisfaisante pour les promoteurs de l'APC en pédagogie. La rupture avec la pédagogie par objectifs n'aurait pas encore été consommée dans la conception des approches curriculaires. Le tableau qui suit a été présenté lors d'un colloque organisé par l'ORE précisément intitulé : « Logique compétence et développement curriculaire : débats, perspectives et alternatives pour les systèmes éducatifs ». Son auteur, P. Jonnaert, souligne qu'une sortie plus radicale de la pédagogie par objectifs reste encore à inventer pour faire de la compétence un véritable principe organisateur des programmes d'études. Il indique que cette nouvelle voie d'élaboration de curriculum doit prendre appui sur une « pluralité de paradigmes », à défaut de disposer elle-même d'une théorie forte. De fait, ainsi que J.-M. De Ketele l'a rappelé lors de ce colloque, une « théorie des compétences reste à construire » en tant que « théorie des apprentissages complexes ». En attendant, les expérimentations de programmes d'études « situés » sont appelées à se poursuivre en vue de démontrer leur efficacité⁴⁷.

Logique compétence	Pédagogie par objectifs
Centrée sur la situation	Entrée par les contenus
Centrée sur les actions de l'apprenant	Centration sur la transmission par l'enseignant
Contextualisation	Décontextualisation
Sens des apprentissages	Contenus au centre
Pluralité de ressources mobilisées (intelligence distribuée)	Ressources cognitives
Profils de sortie par classes de situation à traiter avec compétence	Contenus disciplinaires
Pluralité de paradigmes (constructiviste, comportementaliste, etc.)	Référence aux théories comportementalistes (Bloom ; Skinner)

Source : Jonnaert. Colloque ORE Montréal, avril 2007.

⁴⁷ On notera que l'Afrique constitue un terrain privilégié d'expérimentation de ces nouvelles approches curriculaires situées, dans le cadre de programmes d'amélioration de la qualité des systèmes éducatifs ou de façon plus ciblées, dans le cadre de programmes de lutte contre l'analphabétisme, etc., ainsi qu'en attestent les activités de l'ORE : <http://www.ore.uqam.ca/realisations.asp>.

L'heure n'est donc pas encore à « l'industrialisation » des activités pédagogiques selon une logique compétence. En l'état actuel des curricula, les activités d'apprentissages demeurent, le plus souvent, laissées à l'appréciation des enseignants, eux-mêmes invités à s'approprier des pédagogies plus actives et plus diversifiées, davantage qu'à se convertir à une nouvelle théorie forte. En revanche, l'industrialisation des curricula a commencé avec la fixation d'objectifs définis en termes de « compétences et standards ». L'approche par compétence, comme technologie d'interface, permet de raffiner la définition des objectifs, dans le cadre d'un rapprochement entre éducation et économie considéré comme inéluctable. De fait, si le système éducatif québécois s'est structuré, depuis l'après seconde guerre mondiale, dans le cadre d'un mouvement de distanciation vis-à-vis des partenaires économiques, on assiste aujourd'hui à un mouvement de rapprochement, justifié par l'idée que l'école doit être un « outil de préparation de la force de travail et de gestion de la main d'œuvre » (Doray, Tremblay, 2001). Comme technologie d'interface, l'approche par compétence est véritablement partie prenante des instruments qui ont permis au système éducatif de s'ouvrir sur le monde du travail dans le cadre des réformes de la formation professionnelle et technique.

Mais cette approche a également servi de référence pour la formation de la main-d'œuvre. Les partenaires du marché du travail n'ont pas manqué de s'en emparer pour élaborer leurs propres programmes, dans le cadre d'activités d'apprentissages échappant à la forme scolaire. L'approche par compétence a en quelque sorte le mérite de ne pas standardiser les apprentissages. Sa vacuité théorique et sa polysémie constituent ainsi une opportunité pour la diversification des voies de formation qui y conduisent, pour les jeunes comme pour les adultes. On ne s'étonnera donc pas, dans ces conditions, que cette approche par compétence se répande du côté des partenaires du marché du travail et contribue à l'élaboration de programmes de formations en milieu de travail.

2.3.3. Une seconde carrière en formation de la main-d'œuvre

L'approche par compétence comme technologie d'interface entre le monde de travail et celui de la formation s'est également exportée en formation continue, comme instrument de définition de normes professionnelles requises pour les emplois. L'engagement du Québec dans cette direction est relativement récent puisque, jusqu'au milieu des années 1990, c'était le gouvernement fédéral qui était en charge de la formation de la main-d'œuvre. Il reste que, peu avant le renouveau collégial, les premiers jalons d'une politique québécoise de la main d'œuvre ont été posés dans un document gouvernemental intitulé « Partenaires pour un Québec compétent et compétitif » (1991) et dans la loi créant la Société québécoise de développement de la main d'œuvre (SQDM) en 1992. L'enjeu de la création de cette société était précisément de doter le Québec d'une structure capable d'accueillir le rapatriement des responsabilités fédérales au niveau provincial. Ce fut chose faite en 1997, mais dans le cadre de la transformation de la SQDM en Emploi-Québec⁴⁸ et de la création de la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT⁴⁹). Par ailleurs, le Québec s'est doté, en 1995, d'un dispositif législatif spécifique : la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre, qui a pour particularité d'être contraignante envers les entreprises⁵⁰. Celles-ci ont en effet l'obligation de consacrer 1% de leur masse salariale à la formation⁵¹. Les entreprises qui n'effectueraient pas cette dépense ont l'obligation de verser le différentiel à un fonds national qui sert à financer des projets de formations dont les orientations sont définies par la CPMT.

⁴⁸ Emploi-Québec est une agence (unité autonome) au sein du ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, née de la fusion, en 1998, de différents services d'emploi et de main-d'œuvre.

⁴⁹ La CPMT est une instance de concertation regroupant des représentants des employeurs, de la main-d'œuvre, du milieu de l'enseignement, des organismes communautaires et d'organismes gouvernementaux, tous préoccupés d'améliorer le fonctionnement du marché du travail. Son rôle est de collecter des informations sur le marché du travail, de réaliser des interventions adaptées aux besoins de la main-d'œuvre et des entreprises et de faciliter l'arrimage des politiques publiques aux pratiques privées. Source : <http://www.cmpt.gouv.qc.ca>.

⁵⁰ A l'instar de la France, mais contrairement aux autres provinces canadiennes.

⁵¹ Sachant qu'en 2004, le périmètre des employeurs assujettis au 1% a été diminué avec l'exonération accordée aux petites entreprises. Désormais, seuls les employeurs dont la masse salariale dépasse un million de dollars canadiens sont soumis à la loi favorisant le développement de la formation de la main d'œuvre.

Cette loi a été modifiée en 2007 : elle s'appelle désormais la « Loi sur les compétences », maintient la même obligation de financement, mais vise à ce que les formations dispensées contribuent à une évolution maîtrisée des qualifications⁵², en lien avec le « cadre général de développement des compétences » adopté par la CPMT en 2001.

La CPMT a, en effet, pour objectif principal le développement des compétences des salariés en milieu de travail. Elle possède différents groupes de travail paritaires, dont l'un d'entre eux, le groupe sur le « régime d'apprentissage » avait reçu, lors de sa création, le mandat de proposer une approche flexible et encadrée pour le développement des compétences et la reconnaissance des acquis de la main-d'œuvre. Il s'agissait, tout d'abord, d'aménager le « régime d'apprentissage » mis en place en 1993, sous l'égide de la SQDM. Inspiré du modèle dual allemand, celui-ci visait à favoriser la formation en alternance, mais n'avait manifestement pas donné satisfaction (faible taux de participation, complexité, concurrence avec d'autres systèmes). Par ailleurs, la reconnaissance des acquis constituait un sujet sensible au Québec, à la suite d'un ensemble d'expériences également peu fructueuses. Des politiques de reconnaissance des acquis avaient pourtant vu le jour au début des années 80, dans le sillage des travaux de la commission d'étude sur la formation des adultes (Commission Jean, 1981-82). Le MEQ s'était engagé, dans le cadre de la DGEA (Direction Générale d'Éducation des Adultes), dans des projets de reconnaissance des acquis par les institutions éducatives⁵³, puis dans des projets de « reconnaissance des acquis expérientiels », visant notamment à aider les femmes à retourner sur le marché du travail⁵⁴. Mais ces programmes n'avaient pas eu le succès escompté, notamment faute de cadre facilitant la mise en correspondance des savoirs scolaires et des savoirs issus de l'expérience. De plus, la multiplication des ministères et organismes intervenant dans la reconnaissance des acquis de l'expérience ne facilitait pas la mise en place de politique concertée. En particulier, « le conflit existant entre le MEQ et le MES (ministère de l'Emploi et de la Solidarité) sur le type de leadership à privilégier ne contribue certes pas à faire débloquer ce dossier » (ICEA, 1998 : 14, cité par Tondreau, 1999 : 21).

De fait, la reconnaissance des acquis, destinée à favoriser l'accès à l'éducation dans une perspective de formation continue, vise à reconnaître la diversité des voies de développement de compétences, dans et en dehors du travail. Mais comment opérer cette reconnaissance ? En pratique, « l'évaluation des acquis a longtemps été axée sur des cours précis de sorte que les critères du cours déterminent ce qui est évalué » (Tondreau, 1999 : 9). L'évaluation s'effectuait donc au détriment des apprentissages issus des expériences extrascolaires. Lors des États généraux de l'éducation en 1997, cette question avait resurgi d'autant plus fortement que les problèmes de reconversion de la main-d'œuvre rencontrés à la fin des années 80 avaient mis l'accent sur la nécessité de renforcer l'accès des salariés à des formations susceptibles de favoriser leurs mobilités. Un « consensus patronat-syndicat⁵⁵ » s'était alors exprimé, *via* la CPMT, sur le principe de la nécessité d'un développement de la formation et de la reconnaissance des compétences. Mais par la suite, faute d'accord avec le ministère de l'Éducation, principal pourvoyeur de formation professionnelle au Québec, sur la formation continue des adultes, la CPMT s'est dotée de son propre « dispositif ».

⁵² De fait, outre que les entreprises canadiennes en général et québécoises en particulier investissent faiblement dans la formation, les formations qu'elles dispensent privilégient souvent l'adaptation immédiate à l'emploi à la réponse aux exigences du travail. Mais les innovations observées en matière de formation vont dans le sens d'un développement continu des compétences en situation de travail, combinant une reconnaissance de la formation scolaire et des compétences mobilisées dans le travail (Bernier, 1993).

⁵³ Dont le projet « Fer de lance » qui regroupe des établissements d'enseignement secondaire, collégial et universitaire de la région de Sherbrooke. Par ailleurs, le collégial avait été le théâtre d'expérimentations importantes dans ce domaine : un centre d'information et de recherche en reconnaissance des acquis (CIRRAC) avait été créé en 1985 par le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (il a disparu en 1992). La fédération des cégeps avait créé de son côté, en 1987, un fonds d'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial (FIRAC) qui a disparu en 1990. Voir sur ce point Tondreau (1999 : 20-21).

⁵⁴ Et rappelons également que la mise en œuvre de programmes par compétences s'inscrivait également dans le projet de faciliter le retour en formation d'adultes.

⁵⁵ Le consensus a en réalité fait éclater la configuration habituelle des alliances syndicales du système de relations professionnelles québécois. Traditionnellement, ces alliances se font entre FTQ-CSN-CSQ. Mais nos entretiens avec les partenaires du marché du travail nous ont appris que sur ces dossiers, une alliance a vu le jour entre la FTQ, la CSN, l'UPA, ainsi que la FCEI et CPQ, sans que la CSQ n'en soit partie prenante.

Elle a ainsi adopté, en 2001, un « Cadre général de développement et de reconnaissance des compétences » qui constitue un dispositif de qualification basé sur des « normes professionnelles » élaborées par les comités sectoriels de main-d'œuvre (CSMO). Ceux-ci ont la responsabilité d'identifier les métiers devant être dotés de normes, d'élaborer les normes en question ainsi que les programmes d'apprentissage, d'évaluation et de reconnaissance des compétences qui leur sont associés. L'acquisition des compétences requises par les normes passe, en l'occurrence, par des « programmes d'apprentissage en milieu de travail » (PAMT⁵⁶) qui mènent à une certification d'État, le « certificat de qualification professionnelle » du ministère de l'Emploi. Lorsqu'un programme de formation lié à une norme professionnelle n'a pas pu être achevé, le ministère délivre une « attestation de compétences ». Autrement dit, le ministère de l'Emploi possède désormais ses propres certifications et le ministère de l'Éducation n'est plus le seul ministère certificateur. Par ailleurs, les normes professionnelles et les attestations de compétences constituent deux nouveautés importantes pour notre propos.

Vingt-trois normes professionnelles ont été produites à ce jour par les trente comités sectoriels de main d'œuvre. Ces normes ont un rôle majeur puisqu'elles constituent la cible des programmes de formation, à l'instar des objectifs terminaux en éducation. La CPMT précise qu'elles reposent sur des compétences propres à des fonctions de travail, qu'il s'agisse de métiers ou à de professions, et qu'elles sont identifiées au moyen de méthodologies « éprouvées ». De fait, la CMPT a fait appel aux experts formés par le ministère de l'Éducation pour leur élaboration. Ces normes s'appuient sur des portraits de secteur et sur des analyses de profession qui, de fait, reposent sur des méthodologies similaires à celles utilisées pour l'élaboration des programmes de formation initiale. L'ingénierie de l'approche par compétence développée au MEQ fait ainsi une seconde carrière⁵⁷ du côté des partenaires du marché du travail.

Mais le « transfert de technologies » qui a lieu subit également l'influence des politiques fédérales de main d'œuvre. Car au-delà de la mobilisation d'experts aguerris aux méthodes du MEQ, la notion de « normes professionnelles » atteste de l'influence d'une politique de main d'œuvre fédérale, en particulier, selon Bérubé et Beudet (2005 : 63-64), de la réforme Axworthy⁵⁸ de 1994. Les principes de cette réforme sont restés en vigueur, même après l'entente Canada-Québec de 1997 qui organise le rapatriement des responsabilités de gestion de la main d'œuvre au niveau provincial. Cette réforme soulignait l'importance d'une adaptation de la main d'œuvre à la nouvelle « économie du savoir » et visait à soutenir le développement des compétences, notamment par l'établissement de « normes professionnelles de rendement⁵⁹ » pour répondre aux nouvelles exigences du marché du travail. L'idée de norme professionnelle est ainsi très liée à l'idée de performance sectorielle dans une perspective de quête de compétitivité accrue. Ce sont de fait les CSMO qui sont devenus les maîtres d'œuvre de ces normes professionnelles au niveau provincial. Ils les traduisent en compétences requises par les emplois pour l'élaboration de programmes de formation, dans le cadre d'un rapprochement entre les ministères de l'Emploi et de l'Éducation.

En effet, les deux ministères de l'Emploi et de l'Éducation sont engagés dans l'harmonisation des procédures de collecte d'informations qu'ils mettent en œuvre pour définir les besoins en compétences⁶⁰. Des travaux conjoints

⁵⁶ Précisons qu'à la suite de projets pilotes, la CMPT a mis en place une politique volontariste passant par un système incitatif : un crédit d'impôt pour perte de production est désormais offert aux entreprises qui s'engagent dans des PAMT, à l'instar de ce qui se passe pour l'alternance.

⁵⁷ Cette seconde carrière gagnerait à être analysée plus finement : quel est le corps de professionnels qui assure la diffusion de la méthodologie ? Quels aménagements sont apportés à la définition des compétences ? Comment sont définis les programmes d'apprentissage ?

⁵⁸ La réforme Axworthy s'enracine dans le rapport du même nom, qui visait des compressions budgétaires importantes (de l'ordre de 7,5 millions de dollars) au nom de la réduction du déficit, et comprenait trois volets : le programme d'assurance-chômage, l'éducation postsecondaire et l'aide sociale. Parce qu'il heurtait des compétences provinciales et parce qu'il incarnait un volonté de réformes néolibérales, ce projet a été très fortement contesté, notamment au Québec et en Ontario. Sur l'analyse de ses présupposés, voir Beauchemin, Bourque et Duchastel (1995).

⁵⁹ L'idée de norme professionnelle proviendrait plus particulièrement du rapport fédéral : S'adapter pour gagner: rapport du Conseil consultatif sur l'adaptation (1989), connu aussi sous le nom de rapport de Grandpré. Source : Bérubé, Beudet, 2005.

⁶⁰ Ces travaux de rapprochement ont notamment été présentés lors du colloque national sur la « Reconnaissance des Acquis et des compétences », organisé par le MELS en avril 2007 à Montréal, dans le cadre de l'atelier C-1 intitulé : « Les actions concertées du ministère de l'Éducation, du Loisir et du sport, du ministère de l'Emploi et de la solidarité sociale et de la Commission des partenaires du marché du travail ».

peuvent être menés pour les études sectorielles et les analyses de profession (ou analyses de situation de travail). De fait, le ministère de l'Éducation a désormais révisé tous ses programmes de formation technique et professionnelle, sur la base de portraits de ses 21 secteurs de formation. De leur côté, les 30 comités sectoriels (CSMO) doivent réaliser des diagnostics sectoriels de main-d'œuvre qui, au-delà du fait qu'ils ne coïncident pas au même périmètre qu'en éducation, s'en rapprochent toutefois sur bon nombre de points sur un plan méthodologique : caractéristiques du secteur d'activité, des pratiques de gestion de la main-d'œuvre, des besoins de formation et de l'offre existante, mise en œuvre de techniques similaires de collecte et d'analyse des données, etc. Dès lors, des partenariats se mettent en place pour réaliser des études sectorielles conjointement ou en collaboration.

De la même façon, une harmonisation a été réalisée pour la conduite conjointe d'analyse de profession. Pour ce faire, le « guide d'animation d'un atelier d'analyse de situation de travail » du ministère de l'Éducation et le « guide d'analyse de profession à des fins de développement des programmes d'apprentissage et de qualification professionnelle » de l'emploi ont été comparés et fusionnés dans un nouveau « Cadre de référence et instrumentation pour l'analyse d'une profession ». C'est la classification canadienne des professions qui sert à identifier les professions concernées. Ces analyses visent désormais à faire le portrait le plus complet possible d'une profession et non pas simplement les compétences requises à l'entrée dans la profession. Elles font l'objet d'une publication et servent désormais de référence commune aux deux ministères.

Ce rapprochement est appelé à se poursuivre. Dans son étude exploratoire sur les partages de responsabilités en matière de formation professionnelle et technique, un rapport du MELS (2006) souligne que le Québec dispose, contrairement à la Lituanie notamment, de référentiels d'activités distincts en formation initiale et continue. Si cet État des pays baltes constitue bien une référence à suivre pour le Québec, on peut faire l'hypothèse que le rapprochement des méthodologies d'analyse de professions est en passe de fournir, à l'avenir, des référentiels d'activités communs pour les deux ordres de formation initiale et continue. L'ingénierie de l'approche par compétence contribuerait ainsi à une rationalisation de la formation professionnelle dans le sens d'une normalisation des emplois servant de repère unique à l'élaboration de référentiels de formation initiale ou continue, en vue de l'atteinte d'une norme éducative ou d'une norme productive. On assisterait donc bien à la mise en place d'une « régulation conjointe » de la formation professionnelle et technique (Doray, Tremblay, 2001) inscrite dans un mode de pilotage partagé entre les acteurs de l'éducation et de l'emploi.

Par ailleurs, un autre type de normalisation se donne à voir en matière de gestion des parcours des individus en formation. Le ministère de l'Emploi délivre des attestations de compétence pour les salariés engagés dans un programme de formation relevant d'un métier normé. Ces attestations s'inscrivent dans un processus de normalisation des acquis du parcours de vie, que ces acquis proviennent de la « formation instituée » (forme scolaire) ou de la « formation socialisée » (forme pratique). Les PAMT s'appuient en effet sur le principe du compagnonnage et visent des formations en situation de travail, guidées par le carnet d'apprentissage du bénéficiaire du programme, à l'aide de compagnons considérés comme des experts du métier. Si l'institution éducative se voit ainsi « débordée » dans le champ de la production et de la reconnaissance des connaissances (Dandurand, Olivier, 1991), les individus deviennent le creuset d'un processus d'apprentissage susceptible d'être suivi à la trace tout au long de la vie. Il nous reste à préciser que cette logique de certification des acquis n'est pas uniquement développée par les partenaires du marché du travail. Les institutions éducatives y contribuent également, en particulier les cégeps avec l'accroissement exponentiel des « attestations d'études collégiales » (AEC) qu'ils délivrent.

Enfin, si le ministère de l'Éducation s'était faiblement engagé dans la formation d'adultes à la fin des années 90, un véritable retournement a eu lieu au collégial. Le renouveau collégial avait offert, comme on l'a vu, aux collèges la possibilité de proposer des AEC sans autorisation ministérielle, sachant que la réforme Marois avait poussé un cran plus loin leur autonomie dans ce domaine en les autorisant à s'autofinancer par des droits prélevés sur les usagers. Cette ouverture leur donnait notamment accès à des financements provenant des entreprises et des organismes gouvernementaux tels qu'Emploi-Québec. Dès lors, la part des AEC dans la formation continue n'a fait que s'accroître. Elles sont conçues en termes d'approche par compétence, en réponse directe aux besoins exprimés par les entreprises. Selon Berubé et Beaudet (2005), de 260 AEC offertes en 1987, leur nombre est passé à 1300 en 2004, sachant que la part de financement du MELS a fondu au cours de la même période (de 70% à 30%) tandis que celle du ministère de l'Emploi s'est sensiblement accrue (de 0 à 30%). Ce

phénomène s'est accentué dans le contexte de compressions budgétaires qu'ont connu les cégeps au cours de la décennie 1990, en particulier à partir de 1996 lorsque le gouvernement québécois s'est engagé à atteindre un « déficit zéro ». Les collègues ont eu intérêt à développer leur auto-financement par la formation continue en se tournant vers les entreprises (Bernier et *alii*, 2003), ce qui contribue à expliquer le développement de leur « virage main-d'œuvre » en direction des adultes. Toutefois, les AEC s'adressent moins à des adultes en quête d'une seconde chance qu'à des jeunes adultes déjà diplômés en quête d'un complément de formation technologique de pointe. Bérubé et Beaudet (2005 : 260) signalent qu'au moment de leur enquête (2004), les AEC se concentrent à 75% dans cinq secteurs à haute densité technologique : « administration - commerce - informatique », « électronique », « communications », « biotechnologies » et « fabrication mécanique ».

L'approche par compétence contribue ainsi à normaliser la gestion de la main d'œuvre dans le cadre de la définition de compétences, standards et normes professionnelles pouvant être atteints par des voies de formation diversifiées, mais également normalisées. L'APC s'accommode d'une pluralité de voies d'apprentissage, qui vont de la formation sur le tas à la formation instituée de type scolaire, dans le cadre de parcours pensés en termes d'accumulation de compétences certifiées. On peut alors reformuler ainsi la remarque de Philippe Perrenoud évoquée plus haut : si la notion de compétence en acte permet de penser autrement qu'en termes de transfert la mobilisation des connaissances et autres ressources nécessaires à l'action, elle s'institutionnalise, en pratique, au moyen de procédures qui la transforment en « connaissance portable » et transférable en l'état. Dès lors, l'écart se creuse toujours plus entre les vertus heuristiques de la notion de compétence et ses usages sociaux. La traçabilité des parcours d'apprentissage que permettent les instruments de gestion des compétences acquises se présente alors comme un système de signalement somme toute classique sur le marché du travail : il présage de compétences futures en attestant de compétences passées, en laissant ouvert l'espace de la compétence du moment présent. En revanche, il accélère la fréquence des épreuves au cours desquelles les compétences doivent être attestées. C'est sans doute dans ce processus de labellisation périodique que se situe la principale nouveauté concernant la gestion des apprentissages.

CONCLUSION :

LA COMPÉTENCE, UNE TECHNOLOGIE DE LABORATOIRE ?

Si une technologie sociale correspond à un mode de résolution des problèmes sociaux, non à l'aide de « personnalités remarquables » mais à l'aide de la science, dans le cadre de la mobilisation de professionnels et d'un couple « théorie-méthode » éprouvé (Herpin, 1973), alors l'approche par compétence introduit une rupture avec cette définition. En effet, cette définition pouvait convenir pour la pédagogie par objectifs. Les curriculums qui s'en inspiraient permettaient de guider les pratiques enseignantes sur la base de théories comportementalistes, en vue d'une plus grande efficacité des apprentissages au regard d'objectifs définis à l'avance. Cette forme de rationalisation s'inscrivait dans un schéma que l'on peut qualifier de « *science push* », avec une théorie se traduisant par des applications en phase avec les principes qui les animent. La pédagogie de la maîtrise promue par Bloom a ainsi poussé cette logique encore plus loin, en systématisant la mesure des apprentissages au regard des objectifs fixés, plaçant ainsi l'acte éducatif sous haute surveillance.

L'approche par compétence peut, comme nous avons tenté de le montrer, être située directement dans la filiation de cette pédagogie de la maîtrise. Elle atteste cependant d'un virage avec les principes théoriques qui l'animaient. Elle s'inscrit, en effet, dans des développements technologiques qui sont moins « poussés » par une nouvelle théorie de l'apprentissage que par une « demande sociale » d'efficacité du système éducatif. Cette exigence de qualité se traduit par la spécification des cibles visées en termes de compétences attendues en situation de travail, la rationalisation ayant débuté par l'éducation des adultes, avant de s'étendre à la formation professionnelle puis technique. La formulation des objectifs pédagogiques en termes de compétences a rendu légitime leur définition sur la base d'une consultation des acteurs économiques et à l'aide d'une méthodologie *ad hoc* (portrait de secteur, étude préliminaire, AST) de détermination de leurs exigences. L'APC s'est ainsi développée comme technologie d'interface, visant à soutenir la traduction des besoins des employeurs en

compétences à acquérir par les élèves, dans le cadre d'une ingénierie favorisant le consensus davantage que la négociation. Les employeurs disposent désormais d'experts pour les aider à définir leurs besoins, de même que les enseignants sont accompagnés par ces mêmes experts pour définir les compétences visées par les programmes.

Pour autant, la technologie ne saurait se limiter à une ingénierie d'extraction des besoins des employeurs. L'approche par compétence conduit à reformuler leurs exigences en fonction de principes de politiques de gestion de main d'œuvre et à les traduire en objectifs d'apprentissage. Il ne s'agit donc pas d'une simple instrumentation du type « *market pull* ». L'opération de traduction réalisée par les experts s'appuie sur une conception élargie des apprentissages. Les objectifs pédagogiques cherchent à sortir des cadres comportementalistes pour s'ouvrir aux processus cognitifs. Le passage des objectifs aux compétences correspond ainsi à une ouverture dans le processus de détermination des objectifs qui, de simples savoirs ou savoir-faire deviennent le reflet d'un « pouvoir d'action ». La définition des objectifs doit désormais refléter l'acquisition d'apprentissages intégrés davantage que des performances fragmentées.

L'approche par compétence n'est dès lors pas sans conséquence sur l'organisation des apprentissages qu'elle promeut, en particulier lorsque les compétences visées supposent l'agencement de cours de différentes disciplines, comme c'est le cas au collégial. Il est alors demandé aux enseignants un travail plus intense de coopération, dans le cadre d'une « approche programme » plus transversale. De plus, en matière de relation pédagogique, il revient aux enseignants de concevoir, en toute autonomie, les activités d'apprentissages correspondant à la compétence qu'ils contribuent à former. Sachant que celles-ci doivent s'inscrire dans des pédagogies plus actives et plus diversifiées. Ils sont ainsi invités à expérimenter de nouvelles approches en vue d'améliorer l'atteinte des résultats.

Cette tâche s'avère plus ou moins aisée selon les filières et disciplines d'enseignement. Si l'approche par compétence semble fructueuse en formations professionnelle ou technique, tout comme dans des disciplines qui demandent une mise en activité comme l'éducation physique, elle semble aller moins de soi dans des disciplines de formation générale. Les enseignants sont, en réalité, invités à réformer leurs pratiques sur la base de conceptions pédagogiques donnant matière à controverses. La notion de compétence, généralement définie comme mobilisation adéquate de ressources en situation, est en effet convoquée en sciences de l'éducation pour repenser l'apprentissage en même temps que l'action. Or, l'articulation théorique de ces deux domaines demeure très hasardeuse. L'énigme de la compétence demande cependant à être résolue, tant que l'affichage des finalités éducatives demeure formulé en ces termes.

La rationalisation du système éducatif induite par l'approche par compétence transforme alors les enseignants en agents de recherche d'un nouveau savoir sur la fabrication des compétences. La fragilité de son statut conceptuel n'empêche pas de convertir la compétence en un « objet épistémique », tel que le définit K. Knorr-Cetina (1998), c'est-à-dire en un objet de questionnement, ouvert et complexe, soulevant des problèmes davantage que n'offrant de réponses stabilisées. En cela, la rationalisation professionnelle induite par les approches par compétence, loin d'industrialiser les pratiques enseignantes, les inscrit dans une « sociabilité axée sur les objets ». Le soin que les enseignants sont invités à apporter à l'exploration des voies qui mènent à la compétence et le désir qu'ils sont invités à avoir dans ce sens, n'a d'égal que l'incomplétude de cette notion. Dès lors, la rationalisation éducative à l'œuvre s'écarte radicalement d'une forme industrielle basée sur un savoir traduit en opération. Elle ne conduit pas à la production de nouvelles routines cognitives pour les enseignants, mais elle vient, au contraire, conforter ou bousculer les leurs.

Le système éducatif se transforme ainsi en laboratoire de production de compétences. Il s'agit pour lui de développer des compétences en même temps qu'un savoir sur les compétences, dans le cadre d'une logique que l'on peut qualifier de « recherche concourante » (Midler et Gastaldi, 2005). En tant qu'« objet épistémique » à élucider, la compétence demande aux enseignants de trouver la formule de l'intégration des apprentissages à des fins d'action. Mais leur activité de laboratoire est placée sous haute surveillance. Les compétences produites, en tant qu'objectifs de résultat des pratiques éducatives, font l'objet de procédures d'évaluation tant sur leurs modes de conception (évaluation institutionnelle sous l'égide de la CEEC) que sur leurs taux et délais de fabrication. Dès lors, la pression sur les enseignants s'accroît lorsque les taux de réussite stagnent. Ceux-ci sont d'ailleurs invités à changer leurs pratiques. De professeurs prononçant des cours magistraux, ils sont appelés à devenir des

expérimentateurs contribuant à la science de l'éducation. Là où la relation pédagogique demandait du désir et du soin en direction des élèves, elle demande de déplacer l'attention sur l'objet « compétence ». Et il importe d'autant plus de le choyer que sont en place des procédures de contrôle et d'évaluation directement centrées sur son développement.

Le laboratoire est ainsi placé au service d'un projet éducatif tout entier tourné vers la production d'individus non seulement employables, mais formés à se former sans relâche. Ce laboratoire de production de compétences déborde d'ailleurs le champ du système éducatif. Dans la mesure où la vie de travail se définit de plus en plus comme une succession d'apprentissages « certifiables » quels que soient leurs modes d'acquisition, l'entreprise également se « laboratorise ». Elle devient le théâtre d'expériences de formation en situation, balisées par des parcours d'apprentissages menant aux compétences requises par des normes professionnelles. L'intervention sectorielle joue, avec la montée en puissance des CSMO, un rôle de producteur de normes et de procédures de gestion des compétences pour les entreprises, à l'aide d'une expertise fondée avant tout sur l'observation du marché du travail et de ses exigences. L'APC remplit ainsi une fonction de médiation technique entre un système productif et des institutions de formation qui, généralement, s'ignorent.

Dès lors, l'approche par compétence n'a plus grand-chose à voir avec les technologies pédagogiques antérieures telles que la PPO. Elle constitue une technologie d'interface qui opère au rapprochement de l'éducation et de l'emploi en permettant la production consensuelle de cibles pour l'éducation ou de normes pour les professions. Mais l'atteinte de ces cibles demeure faiblement balisée, tant pour les enseignants que l'ensemble des instances de production anthroponomique qui contribuent au développement humain. Si, comme l'analyse Bertaux (1993), industrialisation il y a de cette production anthroponomique, notre analyse suggère qu'elle est surtout pilotée par le développement de critères industriels de mesure des résultats du développement humain. L'approche par compétence y contribue en suscitant un processus de « laboratorisation » de la société qui transforme en quête perpétuelle la conversion des expériences de vie en compétences certifiables.

BIBLIOGRAPHIE

- Ammerman H.-L., Melching W. H., 1966, *The Derivation, Analysis and Classification of Instructional Objectives*, HumRRO, Technical Report, May.
- Arpin R., Charbonneau L., 2007, *L'approche par compétences et l'avenir des mathématiques dans la formation technique: l'enseignement des mathématiques remis en question*, Texte issu d'un mémoire de maîtrise en didactique des mathématiques de R. Arpin, sous la direction de M. L. Charbonneau, professeur au département de mathématiques de l'UQAM, 18 p.
- Aylwin U., 1996, *Transformer-t-on enfin la pédagogie ? Pédagogie collégiale*, Vol. 9, n°4, mai, pp. 16-20.
- Barbier J.-M. (dir), 1996, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, Pédagogie d'aujourd'hui.
- Bernier C., 1993, *L'entreprise et le couple qualification/formation : une articulation de plus en plus étroite et névralgique ?* in Dandurand P., *Enjeux actuels de la formation professionnelle*, Institut Québécois de la recherche sur la culture, Québec, pp. 177-198.
- Bernier C., Frappier M., Moisan K., 2003, *PME, institutions d'enseignement publiques et formation de la main-d'oeuvre*, Montréal, Rapport de recherche présenté au Fonds national de formation de la main-d'œuvre.
- Bertaux D., 1993, *La maîtrise de la production anthroponomique comme enjeu de la modernité*, in M. Audet et H. Bouchikhi, *Structuration du social et modernité avancée : autour des travaux d'Anthony Giddens*, Québec, Presses de l'Université Laval, pp. 297-317.
- Berthelot M., 1991, *Enseigner : qu'en disent les profs ?*, Rapport d'une recherche menée auprès du personnel enseignant du primaire, du secondaire et du collégial, Direction de la formation du personnel scolaire, MEQ, 174 p.
- Bérubé C., Beaudet G., 2005, *La formation continue dans les cégeps depuis 1990 : Individus et entreprises dans la relation formation-emploi*. Enquête auprès des syndicats de cégeps de la FNEEQ-CSN, Université du Québec à Montréal, Service aux collectivités, 328 p.
- Birzée C., 1979, *Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques*, Paris, PUF.
- Bloom B.S. et alii, 1969, *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, traduction française, Montréal, Education Nouvelle.
- Bobbit F., 1918, *The Curriculum*, Boston: Houghton Mifflin Co.
- Boltanski L., Chiapello E., 1999, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, NRF.
- Boutin G., Julien L., 2000, *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et sur la formation des enseignants*, Montréal, Éditions Nouvelles, Collection « Éducation ».
- Bronckart J.-P., Dolz J., 2002, *La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des notions langagières?*, in Dolz J., Ollagnier E. (Coord.), *L'énigme de la compétence en éducation*, De Boeck Université, p. 27-44.
- Caron L., 1997, *Synthèse du rapport de la recherche sur la condition enseignante en formation professionnelle*, CEQ, D 10563.
- Cohen E. (1986), *Designing Groupwork. Strategies for Heterogeneous classrooms*. New York, Teachers College Press.
- Crahay M., 2006, *Dangers, incertitudes et incomplétudes de la logique de la compétence en éducation*, *Revue Française de pédagogie*, n° 154, 97-110.

- CEQ (Centrale des enseignants du Québec), 1993, *Les partenaires oubliés*, Mémoire de la CEQ à la commission de l'éducation, Mai 1993.
- CGEPO (Centre de gestion de projets et d'évaluation de programmes), 1992, *Pratiques et structures de l'enseignement du secteur technique des collèges : des solitudes*, Rapport présenté à la Direction générale de l'enseignement collégial, Service de la Planification des Programmes, 26 juin 1992.
- CSN (Centrale des syndicats nationaux), 1993, *Une réforme avec nous*, Mémoire conjoint de la CSN, de la FNEEQ, de la FEESP, Mai 1993.
- CSE (Conseil supérieur de l'éducation), 1991, La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social, Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 1990-91.
- CSE (Conseil supérieur de l'éducation), 1992, La gestion de l'éducation : la nécessité d'un autre modèle, Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation, 1991-92.
- CSE (Conseil supérieur de l'éducation), 1993, Le défi d'une réussite de qualité, Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation, 1992-93.
- CSE (Conseil supérieur de l'éducation), 1994, *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*. Avis au ministre de l'Éducation. Sainte-Foy: Le Conseil, 116 p.
- Dandurand P., Ollivier E., 1991, Centralité des savoirs en éducation : vers de nouvelles problématiques, *Sociologie et sociétés*, vol. XXIII, n°1, 3-23.
- D'Hainaut L., 1977, *Des fins aux objectifs en éducation*, Bruxelles, Labor, Paris, Nathan.
- D'Hainaut L., 1990, Comment définir un curriculum centré sur la formation fondamentale, *Pédagogie collégiale*, Vol. 3, n°3, pp. 33-43.
- Dolz J., Ollagnier E. (Eds), 2002, *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Doray P., Turcot M., 1991, Traduction et modes de transformation des programmes de formation professionnelle, *Sociologie et sociétés*, vol. 23, 1, 87-107.
- Doray, 1999, La participation à la formation en entreprise au Canada : quelques éléments d'analyse, *Formation Emploi*, n°66, p. 21-38.
- Doray P., Tremblay D.-G., 2001, Les formes et les logiques organisationnelles des relations entre économie et éducation, GIRFE, Montréal, novembre 2001.
- Dussault J., Lemieux M., 1984, Guide d'animation (Méthode IXE). Atelier d'analyse de la situation de travail, Québec, ministère de l'Éducation (MEQ), 39 p. + annexes.
- Dussault J., 1983, *Les objectifs pédagogiques. Historique et évolution. Possibilités et limites*. MEQ- DGEA.
- Dussault J., 1988-a, Vocabulaire et caractéristiques des types d'objectifs utilisés dans les programmes de formation professionnelle au secondaire, ministère de l'Éducation (MEQ), Direction Générale de la Formation professionnelle, 9 p.
- Dussault J., 1988-b, Cadre technique d'élaboration des programmes de formation professionnelle, Ministère de l'Éducation (MEQ), Direction générale de la formation professionnelle.
- Eisner E. W., 1967, Educational Objectives: Help or Hindrance ? *The School Review*, Vol. 75, n°3, p. 250-260.
- FAC (Fédération Autonome du Collégial), 1997, *L'avenir des collèges à la lumière des nouvelles règles du jeu*, Assemblée fédérative novembre 1997.
- Faulkner M., 2001, La place des enseignants dans la réforme, *Pédagogie collégiale*, Vol. 15, n°2, mai, pp. 44-46.
- Forquin J.-C., 1984, La sociologie du curriculum en Grande Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation, *Revue Française de Sociologie*, 25 (2), pp. 211-232.

- Gadrey J., 1994, La modernisation des services professionnels : rationalisation industrielle ou rationalisation professionnelle ? *Revue Française de Sociologie*, 35 (2), 163-195.
- Gastaldi L. et Midler C. (2005), « Exploration concurrente et pilotage de la recherche. Le cas d'une entreprise de spécialités chimiques », *Revue française de gestion*, 31, n°155, 173-189.
- Goulet J.-P., 1993, Les orientations pour le collège du XXI^e siècle : avant d'aller trop loin, s'il n'est pas déjà trop tard, *Pédagogie collégiale*, Vol. 6, n°4, mai, pp. 9-11.
- Herpin N., 1973, *Les sociologues américains et le siècle*, Paris, PUF.
- Inchauspé P., 1992, *L'avenir du cégep*, Montréal, Liber.
- Johsua S., 2000, La popularité pédagogique de la notion de "compétence" peut-elle se comprendre comme une réponse inadaptée à une difficulté didactique majeure?, in Dolz J. et Ollagnier E., *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck, pp. 115-128
- Jonnaert P., 2002, *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. De Boeck, Perspectives en éducation et en formation, Bruxelles.
- Lafleur F., 2006, *Analyse du discours programmatique sur l'approche par compétences en formation générale commune au collégial*, Mémoire de maîtrise en sciences de l'Éducation, Université de Sherbrooke, direction Yves Lenoir, 175 p. + annexes.
- Knor Cetina K., 1998, Les épistémès de la société : l'enclavement du savoir dans les structures sociales, *Sociologie et sociétés*, 30 (1), 1-16.
- Laliberté J., 1995, Alverno : une réforme pédagogique riche d'enseignements, in Goulet J.-P. (dir), *Enseigner au collégial*, Montréal, AQPC, pp. 137-144.
- Landsheere de G., 1976, Pour un lexique des objectifs en éducation, *Paedagogica Europaea, New Developments of Educational Research / Nouveaux développements dans les recherches en éducation / Neue Entwicklungen der Bildungsforschung*, Vol. 11, n°1, pp. 31-36.
- Landsheere de G. et V., 1977, *Définir les objectifs pédagogiques de l'éducation*, Paris, PUF.
- Lasnier F., 2001, Un modèle intégré pour l'apprentissage d'une compétence, *Pédagogie collégiale*, Vol.15, n°1, pp. 28-33.
- Le Boterf G., 1994, *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Paris, Editions d'organisation.
- Lessard C., Portelance L., 2001, Réflexions sur la réforme curriculaire au Québec, Document remis à la CSQ, LABRIPROF-CRIFPRE, Université de Montréal.
- Levasseur L., 2000, La dérive instrumentale de la formation générale dans les collèges du Québec, *Sociologie et sociétés*, 32 (1), 197-211.
- Loacker G., 1995, Le développement des capacités et l'assessment, *Pédagogie collégiale*, Vol.9, n°1, Collège Alverno, Milwaukee, Wisconsin, pp. 15-19.
- MEQ, 1983, Guide d'élaboration de curriculum, document rédigé par M. Lemieux et J. Dussault, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction Général de l'éducation des adultes, document de consultation, 40 p.
- MEQ-DGFPT, 1993, Guide de définition et de formulation d'objectifs opérationnels associés à des compétences, Document rédigé par D. Barette, J. Dussault, A. Filion, C. Paré, Direction générale de la formation professionnelle et technique, MEQ.
- MEQ, 1994, Elaboration des programmes d'étude technique. Cadre technique, Edition provisoire, Direction des programmes, Direction générale de la formation professionnelle et technique, ministère de l'Éducation du Québec, 24 p (document rédigé par J.P. Lemieux, G. Mercure et M. Paquette).

- MEQ, 1999, La formation professionnelle au secondaire, *Bulletin statistique de l'éducation*, n°12, septembre, ministère de l'Éducation du Québec, Direction des statistiques et des études quantitatives, <http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Bulletin/index.htm#12>
- MEQ, 2002, *La formation professionnelle et technique au Québec. Un système intégrant l'ingénierie de gestion et l'ingénierie de formation*, Gouvernement du Québec.
- MELS, 2006, *Le partage des responsabilités entre les autorités touchées par la question de la formation préparatoire à l'exercice d'un métier ou d'une profession offerte en milieu scolaire dans divers états. Résultat d'une analyse documentaire*. Direction de la formation professionnelle et technique et formation continue, Direction générale des programmes et du développement, Gouvernement du Québec.
- MESS (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la science), 1993, *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle - L'enseignement collégial québécois: orientations d'avenir et mesure de renouveau*, Québec.
- MESS, 1992, *La formation technique au collégial : les employeurs se prononcent*, Direction générale de l'enseignement du collégial, Direction de la recherche et du développement, Octobre 1992.
- Merchiers, J., Pharo, P., Éléments pour un modèle sociologique de la compétence d'expert, *Sociologie du travail*, 34 (1), 47-63.
- Mercure G., Bergeron J.-P., 2002, Le développement des programmes de formation professionnelle et technique : le processus ministériel, Colloque du forum de la formation du CIQ, 3 mai 2002.
- Meirieu P., 1985, *L'école : mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF.
- Monchatre S., 2007-a, D'une pratique à son instrumentation. Introduction du dossier « Les usages sociaux de la compétence », *Formation Emploi*, 99, 5-11.
- Monchatre S., 2007-b, En quoi la compétence devient-elle une technologie sociale? Réflexions à partir de l'expérience québécoise, *Formation Emploi*, 99, 29-45.
- Normand R., 2006, L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire, *Revue française de pédagogie*, 154, 33-43.
- Payeur C., 1991, *Formation professionnelle, éducation et monde du travail au Québec. S'engager pour l'avenir*, Ste-Foy, Centrale de l'enseignement du Québec et Éditions Saint-Martin.
- Payeur C., Les récentes politiques de formation professionnelle au Québec : vers un nouveau rapport éducatif ? *Critique régionale*, n° 23-24, p. 1-18.
- Perrenoud P., 1995, Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ? *Pédagogie collégiale*, Vol. 9, n°1, pp. 20-24.
- Perrenoud P., 1997, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.
- Perrenoud P., 2002, D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ?, in Dolz J., Ollagnier E. (Coord.), *L'énigme de la compétence en éducation*, De Boeck Université, p. 45-60.
- Québec Province, 1991, *Partenaires pour un Québec compétent et compétitif. Énoncé de politique sur le développement de la main-d'œuvre*, ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle
- Reynaud J.-D., 1988, Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle et régulation autonome, *Revue française de Sociologie*, XXIX, 19-33.
- Roegiers X., 2004, *Une pédagogie de l'intégration. Compétence et intégration des acquis*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Saïde J., 1992, Vers un nouveau management de l'enseignement supérieur ?, *Politiques et management public*, vol. 10, n°3, pp. 125-151.

- Schneider-Gilot M., 2006, Quand le courant pédagogique « des compétences » empêche une structuration des enseignements autour de l'étude et de la classification de questions parentes, *Revue Française de pédagogie*, n° 154, 85-96.
- Slavin R. M. (1991), *Cooperative learning*, Boston Mass., Allyn and Bacon.
- Stroobants M., 1993, *Savoir-faire et compétence au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Bruxelles, Editions de l'Université libre de Bruxelles.
- Stroobants M., 2007, La fabrication des compétences : un processus piloté par l'aval ?, *Formation Emploi*, 99, 89-94.
- Tanguy L., 1994, Rationalisation pédagogique et légitimité politique, in Ropé F., Tanguy L., *Savoirs et compétences. De l'usage de cette notion dans l'école et l'entreprise*, Paris, l'Harmattan, pp. 23-61.
- Tardif J., Desilets M., Paradis F., Lachiver G., 1992, Le développement des compétences : cadre conceptuel pour l'enseignement professionnel, *Pédagogie collégiale*, Vol. 6, n°2, Décembre, pp. 14-19.
- Tardif J., 1992, *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Éditions Logiques École, Montréal.
- Tardif J., 2003, Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre, *Pédagogie collégiale*, Vol.16, n°3, pp. 36-44.
- Tondreau J., 1999, La reconnaissance des acquis et des compétences au Québec : un choix stratégique dans une société en changement. Synthèse des principaux écrits. Note de recherche 42, CSQ.
- Tondreau J., 2004, L'approche par compétence en éducation. Une approche qui navigue entre humanisme et utilitarisme, CSQ (Centrale des Syndicats du Québec), Conseil général, Echange, A0304 – CG – 085.
- Trudelle J., 2002, *La formation technique au Québec. Un état des lieux*. Montréal, Forum sur la formation technique, 10-11 janvier 2002.
- Vergnaud G., 1987, Les fonctions de l'action et de la symbolisation dans la formation des connaissances, in Piaget J., Mouonoud P., Bronkard J.-P. (ed), *Psychologie*, Paris, Gallimard, pp. 821-843.
- Zarifian P., 1999, *Objectif compétence. Pour une nouvelle logique*, Paris, Edition Liaisons.

ISSN : 1776-3177
Marseille, 2008.