

En quoi la compétence devient-elle une technologie sociale ? Réflexions à partir de l'expérience québécoise

How is competence becoming a social technology? Some reflections on the Quebecer experience

Kompetenz als „soziale Technologie“ ? Überlegungen zu einer frankokanadischen Modellstudie

Sylvie Monchatre



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/1439>

DOI : [10.4000/formationemploi.1439](https://doi.org/10.4000/formationemploi.1439)

ISSN : 2107-0946

Éditeur

La Documentation française

Édition imprimée

Date de publication : 1 juillet 2007

Pagination : 29-45

ISSN : 0759-6340

Référence électronique

Sylvie Monchatre, « En quoi la compétence devient-elle une technologie sociale ? Réflexions à partir de l'expérience québécoise », *Formation emploi* [En ligne], 99 | juillet-septembre 2007, mis en ligne le 30 septembre 2009, consulté le 30 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/1439> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.1439>

DOSSIER

En quoi la compétence devient-elle une technologie sociale ? Réflexions à partir de l'expérience québécoise¹

Par Sylvie Monchatre*

La conception de programmes de formation professionnelle et technique en termes d'« approche par compétence » tend à se diffuser largement. Le ministère de l'Éducation du Québec a développé dans ce domaine une expertise internationalement reconnue. Son expérience procure un terrain particulièrement riche pour l'analyse des conditions dans lesquelles s'opère le rapprochement entre formation et emploi.

La séparation entre la formation et l'emploi est le fruit du développement industriel et de la montée du salariat. La plupart des pays occidentaux a connu un mouvement de « *scolarisation des apprentissages* » (Prost, 1981) qui dissocie la formation des lieux de production. La formation professionnelle a ainsi été intégrée au système éducatif. Pourtant, dans le

courant des années 70, de nouvelles articulations ont vu le jour un peu partout pour concevoir et planifier les enseignements dans le cadre de collaborations

¹ Cet article est issu d'une recherche réalisée au Québec grâce à une bourse de recherche en études canadiennes (BREC) du gouvernement fédéral canadien. Je tiens à remercier Pierre Doray, directeur du CIRST (Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie) à l'université du Québec à Montréal (UQAM), pour son accueil chaleureux et ses conseils judicieux. Je lui dois d'abord la compétence comme « technologie sociale », approche qui s'avère particulièrement fructueuse. Je remercie également Colette Bernier, de l'université Laval de Québec, ainsi que Laurier Caron de la CSQ (Centrale des syndicats du Québec) pour leur précieux soutien. Je remercie enfin Jean Dussault pour sa disponibilité et les éclairages importants qu'il m'a apportés.

* Sylvie Monchatre est sociologue, chargée d'études au Céreq (Centre d'études et de recherches sur les qualifications). Elle a été accueillie en 2006-2007 à l'université du Québec à Montréal. Ses travaux portent sur les politiques de gestion de la main-d'œuvre et, en particulier, sur le recours à la compétence dans le travail et la formation. Elle a notamment publié : « De l'ouvrier à l'opérateur : chronique d'une conversion » (2004) dans la *Revue française de Sociologie*. Elle a également coordonné : *Réfléchir la compétence*, Octarès (2003), avec Dupray A. et Guillon C., et *Travail et reconnaissance des compétences*, Économica (2007), avec Cavestro W. et Durieux C.

toujours plus étroites avec les entreprises (Doray, Maroy, 2004 ; Trottier, 2005). De plus, la formation professionnelle a été affectée au cœur même de ses pratiques éducatives. Elle constitue, de fait, un terrain d'expérimentation privilégié pour le développement de pédagogies centrées sur la compétence (Ropé, Tanguy, 2000). Au Québec, les réformes éducatives engagées depuis vingt ans sont imprégnées de cette « approche par compétence ». Elles ont conduit à des réorganisations profondes de la conception et de la mise en œuvre des programmes d'études et à de nouvelles formes de collaboration avec le système productif. En cela, elles fournissent un terrain d'observation privilégié de la manière dont les milieux éducatifs s'organisent pour répondre aux exigences des entreprises.

Nous étudierons ici les modalités de ce rapprochement à partir de l'introduction de l'approche par compétence dans la conception des programmes de formation professionnelle et technique au sein du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ dans la suite du texte). Cette approche s'inscrit dans une volonté de rupture avec les conceptions pédagogiques antérieures. Elle revendique, en effet, le passage d'« *un apprentissage centré sur les matières (où l'accent est mis sur les savoirs)* » à une pédagogie qui « *définit les actions que l'élève devra être capable d'effectuer après apprentissage* » (Dolz, Ollagnier, 2002). Cette primauté accordée aux savoirs d'action sur les savoirs disciplinaires conduit alors à s'interroger sur les conditions de leur détermination. La notion de compétence apparaît, ici, mobilisée comme une « *technologie sociale* » (Mulcahy, 1998), qui vise à rapprocher formation et emploi afin d'infléchir le comportement de la future main-d'œuvre au travail. Mais en quoi représente-t-elle une rupture avec les « technologies » pédagogiques antérieures ? De quelle manière affecte-t-elle les relations entre les sphères éducative et productive ? Conduit-elle à abolir la distance structurelle qui sépare formation et emploi ?

Pour répondre à ces questions, nous définirons la « technologie sociale » comme un instrument de codification de l'informel. Cette définition nous est donnée par N. Herpin (1973), pour qui elle désigne « *un savoir-faire enseignable* », venant se substituer à des « *phénomènes qui, traditionnellement, ont été*

l'objet de pratiques de type charismatiques » (1973, p. 49). Avec elle, la résolution des problèmes sociaux ne passe plus par l'intervention de personnalités remarquables ou de bonnes volontés mais par des dispositifs basés sur une théorie scientifique et mobilisant des professionnels. Dans notre cas, les technologies sont d'ordre pédagogique et visent à codifier l'art d'enseigner. Elles visent le dépassement d'une transmission de savoirs strictement conformes aux exigences disciplinaires et la prescription des compétences que devront posséder les élèves à la fin de leur cursus. La formation professionnelle offre des enseignements qui ont toujours contribué explicitement à la construction des compétences requises par la vie sociale et professionnelle (Alaluf, 1986). Mais elle tend à être « technologisée » à l'aide de dispositifs qui, outre qu'ils codifient les contenus d'enseignement, redistribuent les rôles et outillent les acteurs pour définir rationnellement les finalités des programmes d'étude et concevoir les activités d'apprentissage. De pédagogique, la technologie devient sociale en ce qu'elle agit non seulement sur les techniques d'enseignement mais plus largement sur l'organisation de la relation formation-emploi.

Nous analyserons le passage à cette nouvelle organisation pédagogique en reconstituant l'historique de son apparition au Québec. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur deux types de données. D'une part, nous mobiliserons la littérature nord américaine qui a influencé les concepteurs québécois de l'approche par compétence, ainsi que des documents d'archives du MEQ présentant les consignes pour sa mise en œuvre. D'autre part, nous nous appuyerons sur l'exploitation d'entretiens réalisés auprès des principaux acteurs, « administrateurs » ou « experts », ayant contribué à son développement au sein du MEQ, jusqu'à sa mise en œuvre lors du renouveau collégial de 1993, soit une douzaine de personnes, ainsi que sur des entretiens réalisés avec les syndicats enseignants du collégial². Le « renouveau collégial » de 1993 correspond, en effet, à l'harmonisation des programmes de formation professionnelle et technique en termes de compétence.

² FEC (Fédération des enseignants du Collégial) affiliée à la CSQ (Centrale des syndicats du Québec) ; FNEEQ (Fédération nationale des enseignants et enseignantes du Québec), affiliée à la CSN (Centrale des syndicats nationaux) ; et enfin, FAC (Fédération autonome du collégial).

Nous présenterons, tout d'abord, les courants de pensée qui, au cours des années 70, dominaient les technologies pédagogiques et à partir desquels le MEQ a marqué sa différence. Nous verrons ainsi que l'approche québécoise s'inscrit dans un renouvellement de la technologie de la pédagogie par objectifs. Nous aborderons ensuite les modalités du développement de l'approche par compétence québécoise, dont la mise en œuvre modifie en profondeur les conditions d'élaboration des programmes de formation professionnelle et technique. Prenant sa source dans des expérimentations pédagogiques réalisées en formation pour adultes dans le courant des années 70, le glissement qui s'est opéré transforme les modalités de prise en compte des exigences du monde du travail. Nous nous demanderons, pour finir, en quoi cette « approche par compétence » agit comme une « technologie sociale », qui affecte la gestion de la relation formation-emploi.

DES TECHNOLOGIES PÉDAGOGIQUES EN PLEIN QUESTIONNEMENT

L'approche par compétence a vu le jour dans le sillage de technologies pédagogiques antérieures, qu'elle met en cause sur un certain nombre de points. Son émergence témoigne du déclin de l'influence des théories behavioristes au profit des sciences cognitives et vise à rafraîchir la technologie de la pédagogie par objectifs (PPO). Nous présentons ici les principes de base de la PPO et les remises en question qu'elle a connues en Amérique du Nord au cours des années 70. Sans prétendre présenter ici un panorama exhaustif des courants pédagogiques de l'époque, nous nous limiterons aux travaux qui ont permis au MEQ d'explorer de nouvelles voies en matière de définition des objectifs pédagogiques. Nous verrons ainsi que les premières apparitions, aux États-Unis, dans les années 70, d'une « approche par compétence » (APC) revendiquée comme telle, correspondent moins à une rupture avec la PPO, qu'à un renouvellement, vivement critiqué. C'est par la voie du DACUM (*Developing A Curriculum*) que l'APC a bénéficié d'un regain d'intérêt.

Les concepteurs de la technologie de la pédagogie par objectifs

La technologie de la pédagogie par objectifs résulte d'une approche du curriculum de formation, destinée à renforcer son efficacité en termes de résultats. Précisons que dans la conception nord américaine, le curriculum ne se limite pas à la définition du programme d'étude mais intègre toutes les composantes matérielles d'organisation des cursus (budget, équipements, etc.). La PPO prend principalement appui sur le paradigme behavioriste qui a dominé la psychologie de l'apprentissage au sortir de la deuxième guerre mondiale. Elle a notamment été développée par Ralph W. Tyler (université de Chicago), qui s'était interrogé, dès les années 30, sur la manière de définir les objectifs éducatifs de telle sorte qu'ils deviennent opérationnels, c'est-à-dire conformes aux buts recherchés. Selon lui, les objectifs doivent être définis en trois points. Ils s'expriment tout d'abord en termes de comportements observables, conformément aux préceptes behavioristes qui s'intéressent au comportement et non au processus mental qui le provoque. Ils visent, ensuite, à rendre transparents les apprentissages réalisés, en mettant l'accent sur ce que les élèves sont capables de faire à la fin d'un cours. Ainsi, la définition des objectifs rompt avec une logique d'offre (ce que l'enseignement est en mesure d'offrir) au profit d'une logique de demande (ce que les élèves retiennent). Enfin, les objectifs doivent être évalués, après avoir été définis en termes suffisamment clairs de comportements.

Mais quels sont les déterminants de ces objectifs ? Pour Tyler (1949), c'est la société, avec ses exigences, besoins et valeurs, qui définit les finalités de l'éducation et lui dicte ses objectifs opérationnels. Cet auteur est considéré, selon Grégoire (1999, p. 79), comme celui qui a posé les fondements de l'éducation « centrée sur le résultat souhaité » (*Outcome-Based Education*). Les objectifs pédagogiques sont, de fait, conçus comme des outils de planification des compétences à produire en fonction des besoins du système social. Ils se déclinent en objectifs généraux (ceux que la société donne à l'éducation), puis en objectifs spécifiques (ce que l'élève devra être capable de faire en fonction de ses possibilités) et opérationnels (les étapes à franchir à

cette fin). Ils constituent une technologie sociale dans la mesure où ils visent à objectiver le savoir-faire enseignant. De fait, ils permettent de spécifier les buts de l'éducation, qui tendaient jusqu'alors à être définis en termes de principes humanistes, mais aussi les buts de l'évaluation, qui perd son caractère subjectif.

Cette technologie des objectifs a provoqué l'émergence d'autres approches qui s'en inspirent tout en la transformant (MEQ, 1983 ; Vallée, 1997 ; Grégoire, 1999, pp. 80-86). Parmi elles se trouve le projet de « *machine à enseigner* » de Skinner (1954), devant servir de base à un enseignement « programmé ». L'enseignement programmé propose une approche plus large que la seule définition d'objectifs pédagogiques. Il vise à créer des liens entre les objectifs selon les lois de l'apprentissage. Rappelons que Skinner fut un des chefs de file du behaviorisme. Sa théorie de l'apprentissage fait appel à une psychologie qui considère que l'enseignement doit avant tout créer des situations provoquant les stimuli susceptibles de faire évoluer les comportements. Skinner reprochait aux méthodes pédagogiques traditionnelles, basées sur la sanction des erreurs, de conduire l'élève à apprendre « *pour échapper à la punition* » (MEQ, 1983, p. 19). Il importait au contraire, selon lui, de développer une « *méthode de renforcements positifs qui inciterait l'élève à apprendre pour sa satisfaction personnelle* » (Ibid.). L'enseignement programmé consiste alors à créer les conditions d'un « *conditionnement opérant* ». Pour ce faire, il importe de décomposer les séquences d'apprentissage en unités restreintes, afin que l'élève puisse réussir les opérations qui s'y rapportent et obtenir un « renforcement », c'est-à-dire une satisfaction immédiate, qui l'incite à poursuivre jusqu'au comportement attendu (objectif terminal). L'enchaînement des unités selon une logique de complexité accrue, mais respectant les rythmes personnels, peut alors conduire à un apprentissage individualisé, même si les objectifs à atteindre sont les mêmes pour tous. Enfin, dans cette approche, l'échec n'est pas le fait des individus, ni de l'objectif fixé, mais il est le symptôme d'un échec de la stratégie de conditionnement, qui doit alors être réajustée.

Cette conception programmée de l'enseignement, qui a fait largement école en Amérique du Nord, n'a pas

manqué de soulever des problèmes d'opérationnalisation. La question était notamment de savoir comment rendre efficaces les stratégies de conditionnement et optimiser les apprentissages des élèves. Au Québec, Robert F. Mager (1971) s'est employé, au cours des années 60, à améliorer la manière de définir les objectifs. Il déplorait que les objectifs d'une leçon soient souvent définis en termes de contenus et de chapitres, décrivant l'enseignement du professeur et non l'apprentissage de l'élève. C'est donc à cet auteur que l'on doit la formulation des objectifs en verbes d'action. Ainsi, l'objectif d'un enseignement n'est pas qu'un élève doive « *connaître le fonctionnement d'un moteur* » mais qu'il sache « *réparer une panne* ». Il importe alors de définir les conditions de réalisation de la performance attendue, ainsi que le niveau d'exigence qui lui sera associé, afin que l'évaluation puisse avoir lieu selon des critères prédéfinis et avec les instruments adéquats. L'enjeu est donc d'évaluer le comportement attendu dans le même contexte que celui dans lequel il a été obtenu. On mesure ici la limite de cette technologie pour la validité des apprentissages en dehors de leur contexte de réalisation, question qui a été fréquemment reprise en termes de « transférabilité ».

■ Premiers glissements dans la définition des objectifs

Ces raffinements apportés à la pédagogie par objectifs ne remettent pas en cause la nature des objectifs poursuivis, à savoir des comportements observables dans des contextes stables. C'est toutefois avec Benjamin S. Bloom (1969) que la définition des objectifs va commencer à se complexifier, en intégrant des éléments moins immédiatement observables mais participant aux apprentissages. Bloom est connu pour avoir proposé, au début des années 50, une « *taxonomie des objectifs pédagogiques* », conçue à partir d'une classification des examens en vigueur aux États-Unis. Cette taxonomie propose un classement des objectifs qui, au-delà du comportement, prend en compte la manière de penser, de sentir et d'agir des élèves.

Cette taxonomie ne saurait être considérée comme une technologie dans la mesure où elle ne constitue

pas une méthode pédagogique mais fournit plutôt un mode d'emploi aux pédagogues. Elle est une grille d'aide à la conception de programmes, qui vise à diversifier les objectifs d'apprentissage à proposer. Elle perpétue une conception behavioriste de l'enseignement qui met l'accent sur le contrôle des apprentissages, les enseignants devant toujours « *se demander s'ils stimulent suffisamment leurs élèves pour leur permettre de se surpasser* » (MEQ, 1983, p. 25). Vers la fin des années 60, Bloom deviendra le « père » de la « *pédagogie de la maîtrise* » (*Mastery Learning*), mouvement qui préconise une stratégie d'enseignement caractérisée par le souci d'intégrer les expériences d'apprentissage afin d'atteindre les objectifs visés (Grégoire, 1999, pp. 83-84). L'enjeu est, notamment, de multiplier les évaluations pour rectifier les lacunes ou erreurs constatées. La nouveauté technologique réside ici dans le processus d'« assurance qualité » dont elle se dote pour garantir le produit de l'apprentissage.

C'est le psychologue R.-M. Gagné (1976) qui, selon le MEQ (1983, pp. 25-27), aurait le premier fait dévier la technologie de la PPO de son orbite behavioriste. Dans la continuité de l'enseignement programmé, il aborde l'apprentissage comme le fruit de composantes internes autant qu'externes. Pour Gagné, l'environnement procure des informations qui sont traitées et transformées en vue d'un résultat. Cet auteur a ainsi développé un modèle d'apprentissage « *instrumental* » décrivant un « *circuit informationnel* » au cours duquel un certain nombre de fonctions intermédiaires sont assurées par des structures mentales présumées (sens, mémoire, etc.). Ce modèle rompt avec le behaviorisme en suggérant que la performance ne résulte pas seulement de « *renforcements* » successifs, comme chez Skinner, mais d'états persistants ou « *capacités* » qui rendent possible la performance. Capacités et performances deviennent des indicateurs l'un de l'autre : les capacités sont le produit d'apprentissages et la performance permet d'évaluer si l'élève a atteint ses capacités. Cet auteur entrouvre alors, à l'instar de Bloom, la possibilité d'explorer la « boîte noire » que l'orthodoxie behavioriste interdit d'investiguer.

Les applications de la PPO conduisent ainsi à une remise en cause progressive des présupposés behavioristes sur lesquels elle se fonde. Il demeure que la

structure globale de la technologie reste inchangée. Les finalités de l'éducation sont toujours considérées comme directement reliées aux besoins de la société, l'action pédagogique reste centrée sur des résultats qui doivent être manifestes au niveau des comportements des élèves. L'enjeu de la maîtrise des apprentissages prévus fait de l'évaluation une opération centrale, partie prenante du processus d'apprentissage. Mais la question demeure de savoir sur quoi la faire porter. En effet, les objectifs en termes de comportements réduisent le résultat attendu à une performance mesurable, sans garantir que le processus d'apprentissage qui l'a rendue possible s'en soit trouvé lui-même stimulé et enrichi.

Des objectifs aux compétences : chemins de traverse...

L'apparition d'approches par compétence en éducation (*Competency-Based-Education*) aux États-Unis, au cours des années 70, n'avait pas fourni de réponses à ce problème. Loin de se présenter comme une rupture vis-à-vis du behaviorisme et de ses applications en enseignement programmé, ce courant est demeuré très proche de la « *pédagogie de la maîtrise* » dont il est contemporain (Grégoire, 1999, pp. 81-83). Si la pédagogie de la maîtrise avait eu pour terrains d'expérimentation l'enseignement primaire et secondaire, l'approche par compétence est issue, selon Tremblay (1990-c, pp. 3-5), de deux autres expériences. Elle s'origine, tout d'abord, dans la professionnalisation des enseignants de formation professionnelle, le *Competency-Based-Teacher-Education* visant à préparer les enseignants aux exigences de la nouvelle société technologique qui s'annonçait. D'autre part, la « *Competency-Based-Education* » s'est nourrie d'une approche utilisée pour lutter contre le déclin des résultats scolaires des élèves du secondaire lors de tests nationaux ou d'admission dans les collèges (*Minimum-Competency-Testing*). Par ailleurs, selon Grant et alii (1979), la « *Competency-Based-Education* » s'est également développée dans des « *colleges* » d'enseignement post-secondaire (Tremblay, 1990-c, pp. 4-7). L'enjeu était de lutter contre la spécialisation excessive de la formation et d'offrir une vision élargie de la compétence, en intégrant les notions

de « *compétence humaine* » ou « *compétence générique*³ ».

Les approches par compétence expérimentées à cette époque s'inscrivent toujours dans la même conception finalisée de l'enseignement : la matière à apprendre est définie de façon précise, les enseignements sont organisés conformément aux objectifs visés, la maîtrise des apprentissages est évaluée à la fin de chaque unité et une intervention rapide est requise pour résoudre les difficultés ou lacunes repérées. Elles cherchent toutefois à intégrer une définition élargie des objectifs. Le résultat attendu n'est pas seulement « *la maîtrise d'un noyau central de connaissances* », mais également des buts plus larges et « *davantage liés à la vie réelle* » (Grégoire, 1999, p. 82), tels que « *le développement personnel, la responsabilité sociale, l'orientation professionnelle*⁴ ». Ce mouvement a culminé aux États-Unis au milieu des années 70, avant de décliner. On lui a reproché de mettre l'accent sur les apprentissages de base, au détriment d'apprentissages plus complexes, et de promouvoir une « *approche utilitaire* » de l'éducation. Le texte de R. Nash (1970), partisan d'une conception « *humaniste* », est demeuré célèbre pour ses réserves envers cette approche qu'il jugeait préjudiciable au développement personnel de l'individu. Son texte fournit la matrice du débat social en termes d'humanisme vs utilitarisme qui va accompagner le développement de l'approche par compétence par la suite.

En effet, en dépit de son déclin américain, l'approche par compétence a suscité, au Canada anglais, un intérêt qui, s'il a été plus discret, n'a pas fléchi. L'approche s'est notamment diffusée par le biais d'une méthodologie ayant depuis largement fait école : le DACUM. Selon ses promoteurs, le DACUM est une méthode de développement de curriculum (voir **encadré 1**) qui a vu le jour au milieu des années 60. Il permet d'élaborer des

³ L'exemple du *College for Human Services* de New York serait emblématique de ce courant (Tremblay, 1990-c, p. 5). Une compétence générique se distingue d'une compétence spécifique en ce qu'elle permet de s'adapter à une gamme large de situations. Souvent attribuée à des traits de personnalité, elle ne manque pas de susciter des débats sur son caractère inné, dans une perspective chomskyenne, ou acquis.

⁴ Il s'agit des trois domaines de compétences définis pour l'obtention du diplôme secondaire en Oregon en 1972. Source : Spady (1977), cité par Grégoire (1999, p. 82).

programmes de formation centrés sur les compétences et a, en particulier, été utilisée au *Holland College* de l'Île du Prince Édouard⁵. Ce collège fait figure de « *référence incontournable* » dans la mesure où il serait parvenu à implanter une approche par compétence « *en évitant les pièges d'une orientation trop pointue et utilitaire* » (Tremblay, 1990-c, p. 8). De fait, son cas a servi de référence pour nombre d'expérimentations. Ainsi, le mouvement autour de la compétence qui s'est développé dans les pays du Commonwealth au cours des années 1980, non seulement en Grande Bretagne (Angleterre et Écosse) avec les NVQs (*National Vocational Qualifications*) mais également en Nouvelle-Zélande et en Australie (Kerka, 1998), a fréquemment pris appui sur cette méthodologie.

L'INVESTISSEMENT « TECHNOLOGIQUE » DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC

L'approche par compétence au Québec s'est précisément développée sur la base d'une critique adressée aux objectifs définis en termes de performance. Pour en avoir été l'initiateur, le MEQ⁶ est devenu un important pôle d'expertise dans ce domaine. L'éducation étant de juridiction provinciale au Canada, il assume l'entière responsabilité de l'élaboration des programmes d'études et de la délivrance des diplômes. Il définit, en principe, l'objectif des formations conduisant aux diplômes nationaux, c'est-à-dire le contenu attendu des diplômes, le contenu des enseignements et les conditions d'organisation des programmes dispensés. En formation professionnelle et technique, il est responsable de la définition des objectifs – compétences visées – et des standards – niveaux de compétences – ainsi que des référentiels de formation (« *activités d'apprentissage* ») destinés au corps

⁵ Outre l'expérience du *Holland College*, relatée par Tremblay (1990-a) et Coffin (1974), l'expérience DACUM du programme *Newstart* en Nouvelle-Écosse (voir encadré 1) est relatée par Adams (1975).

⁶ Depuis 2005, le ministère de l'Éducation du Québec a pour appellation le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Par commodité, nous continuerons à l'appeler MEQ dans la suite du texte.

Encadré 1

Petite histoire du DACUM (*Developing A Curriculum*)

DACUM est une méthodologie d'élaboration de curriculum développée en formation professionnelle, qui se combine avec un processus d'évaluation des programmes. Elle prend appui sur un processus participatif (et non paritaire) (*) de définition des objectifs en lien avec les milieux de travail, et se fonde sur une analyse de l'emploi effectuée avec des salariés. Elle aurait été créée en 1966, par l'action conjointe du département canadien de la Main-d'œuvre et de l'Immigration et de la Société générale d'enseignement (*General Learning Corporation*) de New York, en appui à l'élaboration du programme de formation des corps d'emploi féminins de Clinton, Iowa. L'enjeu était de produire un guide de curriculum susceptible d'augmenter l'implication des participantes dans la formation et dans le planning d'atteinte des objectifs. Par la suite, un DACUM expérimental pour un emploi-type a été développé au Canada comme modèle pour des applications plus larges. Il a été présenté à la société « Nouveau départ » (*the Newstart corporations*) en 1968 et a été adopté par *Newstart Nouvelle Ecosse*, pour la formation d'adultes défavorisés. DACUM a ensuite été adopté au *Holland College* de Charlottetown sur l'Île du Prince Édouard en 1969, où il continuerait d'être utilisé pour le développement des programmes éducatifs. DACUM aurait aussi été utilisé par d'autres collèges postsecondaires à travers le Canada. Il a ensuite connu un nouveau développement aux États-Unis, à la suite d'ateliers – ayant eu lieu à *Holland College* – de formation de personnes ressources pour la révision des programmes de formation des enseignants du domaine professionnel (*Performance-Based-Teacher Education*). À partir des années 80, la méthodologie s'exporte et se diffuse à l'international, en Amérique du Sud et notamment en Asie avec le bureau Asie-Pacifique de l'OIT (Organisation internationale du travail). Aux États-Unis, le CETE (*Center foreducation and Training for Employment*) de Colombus (*Ohio State University*) en aurait été le principal promoteur. À partir du milieu des années 80, d'autres organismes américains l'auraient adopté. En 1997, le responsable du DACUM au CETE, Robert E. Norton, revendiquait son implantation dans 27 pays du monde entier, au sein desquels plus de 1 000 personnes auraient été formées pour diffuser la méthodologie.

(*) : Et ceci d'autant moins que les questions de formation sont absentes de la négociation collective nord américaine, ainsi que le rappellent Bernier et alii (1993).

Source : R.E. Norton (1997, pp. 297-303).

enseignant. Cependant, il ne prend pas toujours en charge l'ensemble du processus et peut déléguer la définition des activités d'apprentissage, comme avec les cegeps (collèges d'enseignement général et professionnel)⁷. Il reste que les réformes éducatives engagées depuis plus de vingt ans attestent d'une irrésistible montée en puissance de la notion de compétence dans la définition des objectifs.

C'est la pédagogie par objectifs qui avait pourtant la faveur du MEQ, au début des années 70, en éducation

⁷ Le renouveau collégial de 1993 renforce ainsi la responsabilité des cegeps sur les programmes d'études techniques, à l'intérieur du cadre (devis ministériel) défini en termes d'objectifs et standards. Les cegeps constituent une spécificité québécoise instaurée en 1967, lors de la « Révolution Tranquille » qui a mené à la modernisation de l'État et à la démocratisation de l'éducation. Ces institutions polyvalentes d'enseignement postsecondaires dispensent un enseignement général pré-universitaire en deux ans et un enseignement technique en trois ans, les deux filières menant au DEC (Diplôme d'études collégiales). Voir plus loin le schéma du système éducatif.

des adultes. Mais de nombreux infléchissements ont été apportés, par touches successives, dans la manière de définir les objectifs. Le mouvement de rénovation qui a vu le jour a conduit à aménager le schéma de conception de la technologie de la PPO. Au nom d'une « plus grande cohérence » des objectifs visés, l'intégration des apprentissages requiert une définition élargie des compétences. L'expérience québécoise permet également de souligner le caractère pragmatique du développement de cette approche. Conçue à partir d'expérimentations menées en éducation des adultes, elle a été généralisée lors de la réforme de la formation professionnelle en 1986, puis lors du renouveau collégial de 1993⁸. Son avènement est le fruit des recherches d'une équipe de « méthodologues » qui, à partir de l'expertise déve-

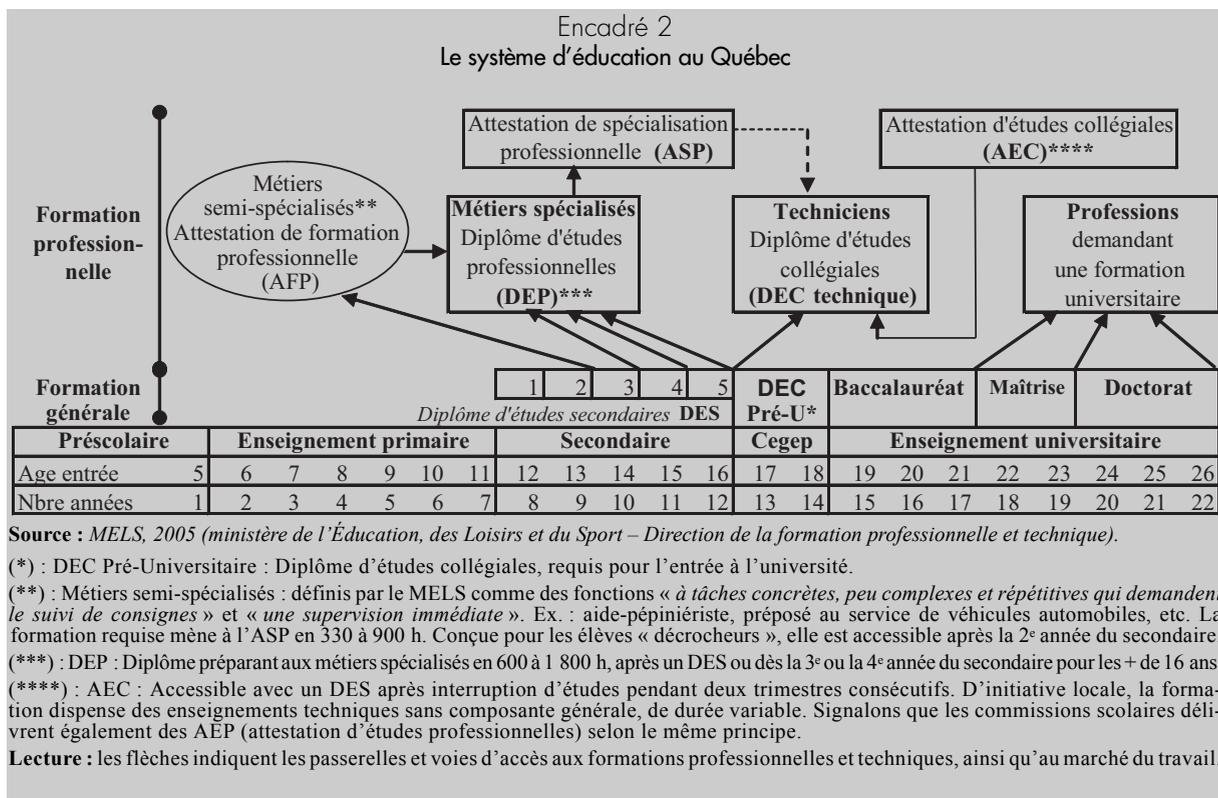
⁸ Avant d'être généralisée dans son principe à tout le système d'enseignement depuis la fin des années 90.

loppée par l'un d'entre eux, Jean Dussault, a permis l'élaboration de ce qui est, par la suite, devenu un produit phare sur le marché international de l'ingénierie de la formation professionnelle et technique.

Une critique des objectifs de performance en termes de comportement

C'est à la Direction générale de l'Éducation des adultes (DGEA) du MEQ que se sont développées diverses expérimentations pour l'élaboration de curricula sur la base d'une approche par objectifs. La DGEA, créée au début des années 60, élaborait des programmes de formation destinés aux centres d'éducation des adultes mis en place par les commissions scolaires⁹ et les cegeps. Elle a été un lieu d'expérimentations d'autant plus nombreuses qu'elle a

disposé de moyens importants¹⁰. La DGEA a pu réunir des professionnels expérimentés issus de la formation professionnelle et technique, des enseignants formés en pédagogie, issus de cursus de formation générale, ainsi que des spécialistes de différents domaines. Le travail de recherche et développement qui a été engagé s'est nourri de cette rencontre entre praticiens et théoriciens. L'expertise pédagogique qui en a résulté a également permis la constitution d'un corps spécifique de professionnels, les « conseillers techniques », formés pour l'expérimentation et l'accompagnement de la mise en œuvre de la technologie. Ces professionnels, jusqu'à une trentaine au début des années 80, étaient recrutés comme contractuels (« pigistes ») par le ministère. Ils ont, par la suite, et pour une bonne partie d'entre eux, contribué à diffuser le modèle pédagogique pour lequel le Québec est internationalement reconnu¹¹.



⁹ Elles remplissent des fonctions comparables à celles des rectorsats en France.

¹⁰ Le gouvernement conservateur Duplessis (1939-1939 et 1944-1959) avait bloqué, au nom de l'autonomie du Québec et de la compétence des provinces en matière d'éducation, les subventions fédérales destinées aux universités québécoises. Ces fonds ont été libérés par les gouvernements ultérieurs.

¹¹ En 2006, le MEQ a accordé une licence de droit d'auteur au Centre international pour l'enseignement de la formation technique et professionnelle, UNESCO-UNEVOC, pour l'exploitation des « cahiers » qui rendent compte de son « modèle » d'ingénierie de la formation professionnelle et technique. Source : MELS, Communiqué de presse, 21 septembre 2006, <http://www.mels.gouv.qc.ca/cpress/cprss2006/c060921c.asp>.

Pour les experts du MEQ, la priorité en éducation des adultes était, au début des années 70, de combler d'importants retards de scolarisation en formation générale. Dans ce contexte, la reconnaissance des acquis était un enjeu important pour déterminer les besoins de formation. La PPO facilitait, selon le MEQ, le développement d'un matériel d'évaluation permettant de vérifier les connaissances des adultes et, ensuite, de prescrire la formation manquante. Puis, à partir des années 74, la DGEA est intervenue en formation professionnelle des adultes¹², pour la refonte des programmes conduisant aux « attestations de formation professionnelles » (AFP) délivrées aux adultes, à l'époque, par les écoles secondaires. Ces révisions de programmes ont, dans un premier temps, été effectuées avec la PPO. La diffusion de « l'esprit » de cette technologie constituait un enjeu majeur car son application n'allait pas sans poser problème. Toutefois, des aménagements importants lui ont été apportés.

Les expérimentations engagées se sont fondées sur une critique des objectifs définis en termes de performance. Un document du MEQ, datant de 1983, propose ainsi un bilan des objectifs pédagogiques, qui en souligne les limites et les alternatives. Il mentionne que si les objectifs de performance ont l'avantage de la clarté, ils ont pour inconvénient de « *se limiter aux comportements directement observables* » et par conséquent d'écarter « *certaines apprentissages plus profonds* ». De plus, « *en déterminant à l'avance les résultats ou produits attendus au terme d'un apprentissage, ils négligent les apprentissages qui aboutissent à des résultats inattendus ou moins prévisibles, comme ceux qui portent sur l'expression, la créativité, la découverte* ». Enfin, les objectifs de performance « *s'inscrivent dans une conception organisée et systématique de l'apprentissage qui ne convient pas à tous et qui ne s'applique pas nécessairement à toutes les situations* » (MEQ, 1983, p. 10).

Ces critiques sont souvent analysées comme étant à l'origine de l'approche par compétence québécoise. Contrairement à la PPO, elle doit permettre de sortir

d'une vision « *utilitaire et pointue* » des apprentissages attendus, au profit d'une conception plus large des objets de formation (Tremblay, 1990-b). C'est ainsi qu'a été présentée, par le ministère, l'introduction de l'approche par compétence dans la réforme de la formation professionnelle de 1986. Son objectif affiché était d'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, pp. 2-3). L'irruption de la compétence aurait été commandée par la nécessité d'un rapprochement avec les partenaires économiques. De fait, l'introduction de nouvelles technologies dans les entreprises a entraîné des demandes de révision des programmes de formation, en faveur de la prise en compte de savoirs et habiletés ne se réduisant pas à de simples performances comportementales. Mais le glissement vers la compétence correspond également à une nouvelle conception pédagogique, qui vise à modifier la structure des apprentissages attendus et le résultat de ces apprentissages.

■ L'intégration d'objectifs de performance et d'apprentissage

La réforme de la formation professionnelle au secondaire, en 1986, a été l'occasion de clarifier le vocabulaire employé dans les programmes définis par compétences. Elle a introduit un nouveau mode d'élaboration du curriculum, à l'aide d'un plan d'action pédagogique relativement large puisqu'il intègre les orientations destinées à l'ensemble des niveaux de décision de l'organisation éducative. Dans ce cadre, l'élaboration d'un programme de formation n'est qu'une étape parmi d'autres mais sa cohérence intrinsèque est déterminante de la cohérence d'ensemble¹³. Le programme doit notamment permettre d'articuler les buts de formation, qui

¹³ Elle est obtenue par un « *processus de dérivation* » des objectifs, inspiré des travaux d'Ammerman et Melching pour l'armée américaine (1966). Il s'agit d'un « *processus logique qui permet de définir les buts de formation, les objectifs généraux et les objectifs opérationnels d'un programme en passant successivement d'une étape d'éléments déterminés à une autre d'éléments à définir, en dérivant, à chaque fois, ce qui suit de ce qui précède* » (Dussault, 1988-b, p. 6).

correspondent aux « *intentions éducatives à la base d'un programme* », les objectifs généraux, qui expriment les « *intentions éducatives en catégories de compétences à développer* », ainsi que les objectifs dits « *opérationnels* », qui traduisent les « *intentions éducatives en termes précis, utiles et pratiques pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation* » (Dussault, 1988-a, p. 3)¹⁴.

La définition de ces objectifs opérationnels distingue profondément l'approche québécoise du schéma behavioriste. En effet, les méthodologues du MEQ ont opté pour 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, sont définis des « *objectifs de situation* ». Les objectifs de situation rompent avec la notion de performance. Ils correspondent aux « *objectifs d'expression* » d'Eisner (1969), partisan d'une approche des objectifs « ouverte », affranchie de la description d'un comportement final. Eisner fait partie des auteurs qui ont, à la fin des années 60, développé une critique des objectifs en termes de performance comportementale, critique de type artiste dans la terminologie de Boltanski et Chiapello (1999). Selon cet auteur, en effet, le rôle de l'École est non seulement de transmettre les connaissances mais également d'aider à faire évoluer les outils culturels existants. Les objectifs de situation doivent donc décrire la « *situation éducative dans laquelle l'étudiant doit travailler* », « *sans spécifier ce qui doit être appris* » (MEQ, 1983, p. 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.

Dans la transposition des objectifs d'expression d'Eisner en « objectifs de situation » du MEQ, l'objectif poursuivi demeure toujours ouvert. Il

¹⁴ Ce faisant, la démarche ne conserve de la PPO que la « cible » du programme d'études, qu'elle définit d'une manière plus large. En effet, dans la PPO, la cible constitue à la fois le but de l'apprentissage et le moyen de l'évaluer. À l'inverse, l'approche par compétence du MEQ dissocie la cible d'apprentissage du processus pour y parvenir et propose des évaluations par sondage.

définit la situation qui doit permettre à l'élève de développer une compétence, sans déterminer au préalable de résultats ou d'actions attendus. L'évaluation se déplace alors sur la participation de l'élève aux activités d'apprentissage. Cette « *participation adéquate* » de l'élève constitue l'indicateur d'acquisition de la compétence, qui correspond à des « *apprentissages difficiles à cerner ou que l'on veut délibérément laisser ouverts* » (Dussault, 1988-a, p. 5). Il peut s'agir d'« *appliquer des notions de santé ou de sécurité sur des chantiers* », de savoir collecter « *des informations techniques nécessaires à l'apprentissage d'un matériel*¹⁵ », etc. Si ces objectifs sont nettement moins nombreux que les objectifs de comportement dans les programmes, il reste qu'ils introduisent une rupture formelle dans la PPO : ils ne prescrivent pas le résultat attendu mais ils mettent l'accent sur un processus d'apprentissage qu'il appartient à l'enseignant de susciter. C'est ainsi la participation de l'élève aux activités proposées qui le sensibilisera à la gestion de sa propre sécurité, à l'acquisition d'autonomie dans la recherche documentaire face à un nouvel appareil, ou encore à la manière de remplacer des pièces défectueuses à moindre coût.

Ce nouveau type d'objectifs vise le développement d'une disposition à se mobiliser et à apprendre. En cela, ils rejoignent les préoccupations de Louis D'Hainaut (1983), autre inspirateur de l'approche par compétence développée au MEQ. Sur la base des travaux de Piaget et de Gagné, D'Hainaut s'est particulièrement intéressé à la phase de généralisation (transfert) des apprentissages. Il distinguait deux dimensions aux objectifs : celles qui se rapportent aux processus et celles qui se rapportent au produit attendu. C'est d'ailleurs ce même auteur qui fournit au ministère la base de sa définition de la compétence au cours des années 80, en termes d'« *ensemble de comportements socio-affectifs ainsi que d'habiletés cognitives ou d'habiletés psycho-sensorimotrices permettant d'exercer convenablement un rôle, une fonction, une activité, une tâche ou une action complexe* » (Dussault, 1988, p. 3). Cette

¹⁵ Ces exemples sont empruntés au programme de réfrigération de mécanique du bâtiment conduisant au diplôme d'études professionnelles (DEP) de l'enseignement secondaire présenté dans Tremblay (1990-b).

définition, centrée sur les compétences requises par une fonction de travail, suggère que les objectifs doivent faciliter l'appropriation d'un rôle social ou professionnel. Les dimensions non prescrites de la tâche, qui font appel à l'initiative ou à la « prise de responsabilité » dans l'emploi, s'en trouvent simultanément codifiées.

De fait, en formation professionnelle et technique, la formation vise l'apprentissage d'un métier et des techniques et comportements qui lui sont associés. L'introduction de la notion de compétence semble alors n'apporter qu'un raffinement supplémentaire, en intégrant l'apprentissage des comportements « sociaux » qui s'apprenaient jusqu'ici sur le tas. Les axes d'élaboration d'un programme de formation professionnelle et technique sont dédoublés à cette fin : ils visent non seulement la « maîtrise d'une fonction technique » liée à une activité de travail donnée, mais également une « formation fondamentale », qui « vise des développements plus profonds, pertinents à la situation professionnelle mais pouvant déborder le cadre immédiat de l'exercice de la profession ». Les objectifs de cette « formation fondamentale » ne se réfèrent toutefois pas exclusivement à une fonction de travail donnée. Ils intègrent « des dimensions relativement générales et transférables à d'autres tâches [...]. À la limite, ces dimensions peuvent même être transférables à d'autres situations de la vie personnelle ou sociale comme dans le cas de la compétence à résoudre des problèmes » (MEQ, 1990). Les fonctionnalités affichées par l'approche par compétence se définissent plus largement qu'en termes d'adaptation à un rôle professionnel. Les compétences ne sont pas seulement « spécifiques » et « liées à un métier donné » mais également « générales » et « transférables ». L'utilisation de la notion de transfert n'est pas ici purement rhétorique. Elle dissocie les savoirs et savoir-faire qui sont indexés à un contexte de ceux qui en sont affranchis.

En effet, la « distance au rôle » professionnel ne va faire que s'affermir dans les définitions ultérieures données à la compétence. Ainsi, au début des années 90, le MEQ proposait une nouvelle définition en termes de « pouvoir agir, s'appuyant sur un enseignement organisé de savoirs intégrés par la personne et permettant de réaliser des tâches ou des

activités d'une même famille ». L'idée d'adaptation aux fonctions de travail a disparu. L'idée de performance également. La compétence est définie en termes de processus d'apprentissage finalisé ; elle conduit à l'action, sans référence à un rôle précis. Dès lors, ce n'est plus de transfert de compétences acquises dont il est question, mais de participation à une situation au sein de laquelle l'enjeu est de mobiliser un ensemble de ressources cognitives pour agir. L'approche par compétence ne saurait donc, dans son schéma de conception, correspondre à une forme moderne de compagnonnage-entraînement, visant l'adaptation à une fonction de travail donnée. Au contraire, en codifiant les compétences attendues à l'issue de la formation dans une optique beaucoup plus large, elle perpétue une logique d'apprentissages dissociés du métier où ils devront être utilisés. Dans ces conditions, le rôle professionnel qui sert de cadre à la formation ne peut être considéré comme le cadre exclusif de manifestation des apprentissages réalisés. Il doit fournir une occasion d'expérimenter des processus d'apprentissage destinés à être reproduits dans d'autres contextes. Si transfert il doit y avoir, c'est moins d'une compétence que d'un processus récurrent de quête d'apprentissages « en situation ».

Le rôle de l'« analyse de situation de travail » : contexte ou prétexte pour les apprentissages ?

L'approche par compétence proposée par le MEQ suggère ainsi de déléguer à l'individu le développement de ses propres compétences. La formation procure des mises en situation censées rendre l'élève autonome dans l'exercice des fonctions auxquelles il se destine. Pourtant, la définition des objectifs pédagogiques se fonde sur une « analyse de situation de travail » (AST) qui semble contredire cet enjeu. La formation est dispensée conformément aux exigences spécifiques d'un emploi donné. Mais en réalité, l'« analyse de situation de travail » ne procure qu'une représentation schématisée de l'activité professionnelle. En cela, elle fournit davantage un prétexte aux apprentissages que le contexte précis dans lequel ils doivent avoir lieu.

Il importe ici de resituer cette « AST » dans l'ensemble du processus d'élaboration des programmes. Celui-ci se subdivise en trois phases.

Une première phase d'étude et de planification consiste, essentiellement, à identifier le besoin de formation que le programme de formation, nouveau ou révisé, doit satisfaire. La deuxième phase correspond à la conception et à l'élaboration du programme, et la troisième à son opérationnalisation (budgets, équipements, etc.). Lors de la première phase, un diagnostic est effectué sur la base d'études préliminaires. Parmi celles-ci, un « portrait de secteur » rend compte de sa situation et des évolutions prévisibles en termes économique, technologique, d'emploi et de qualifications. Ce portrait se double d'une « étude de pertinence » visant à détailler les besoins de formation d'une « fonction de travail » jugée particulièrement sensible, mais aussi d'une analyse de la carte des formations qui seront concernées par la révision de programme, ainsi que d'un projet de révision visant à planifier les opérations.

Lors de la seconde phase, la conception et la production du programme s'effectuent à l'aide d'une démarche en cinq étapes, qui vont de l'« AST » à la mise en forme finale du programme, en passant par la définition des compétences et des objectifs opérationnels. L'AST vise à fournir une description détaillée de l'ensemble des composantes de l'activité de travail visées par la formation. Elle conduit, cependant, à tracer le « portrait moyen » d'une fonction de travail et ne saurait refléter la « réalité » d'une fonction. Elle ne vise pas, à l'instar par exemple de la méthode ETED (Emploi Type Étudié en Dynamique) développée par le Céreq (Mandon, 1990) à déterminer le périmètre et le contenu d'un emploi-type, à partir de la mise en évidence des situations de travail présentant des spécificités communes. Au contraire, la fonction de travail est déterminée *a priori*. À l'intérieur de ce cadre, l'AST demande un relevé des tâches, des attitudes et comportements nécessaires à sa tenue, ainsi que des connaissances de base requises pour l'exercer. Elle conduit également à hiérarchiser les tâches en fonction de leur complexité et de leur importance en termes de temps. Enfin, elle vise à préciser le processus de travail, selon l'ordre logique d'exécution des tâches (MEQ, 1990, p. 21).

La méthodologie utilisée pour cette collecte d'information a initialement été appelée la méthode

« IXE », faute de ressembler à aucune autre. Elle s'appuie, tout en s'en distinguant, sur diverses expérimentations ayant eu lieu en matière de révision de curriculum pour la formation professionnelle des adultes. Elle se distingue du DACUM en ce qu'elle ne conduit pas directement à la définition des compétences requises. Mais comme pour le DACUM, elle prend appui sur une consultation des représentants d'une fonction de travail, ici dans le cadre d'un atelier de trois jours animé par des conseillers techniques du ministère, dont le mandat est de dresser un état des lieux de l'activité exercée. On devine que le choix des représentants est ici déterminant. La méthode prévoit qu'ils satisfassent à des critères de représentativité : ils doivent appartenir à des entreprises de petite, moyenne et grande taille, exercer dans des régions différentes, etc. Dès lors, l'AST reflète moins les particularités de la fonction que le dénominateur commun que présentent les emplois qui s'y rapportent dans la diversité de leurs contextes d'exercice. En cela, elle témoigne d'une montée en généralité qui conduit à produire une figure stylisée, davantage qu'une image fidèle, d'une fonction de travail¹⁶.

La méthode se veut donc participative – et non paritaire. Les participants de l'atelier d'AST doivent, au final, valider un document rendant compte des tâches et problématiques générales liées à l'exercice de la fonction. Car la validation des exigences requises sera le fruit de compromis obtenus au niveau d'un comité de validation qui réunit des acteurs de l'emploi et de l'éducation. C'est donc sur la base d'une représentation stylisée de l'activité que les partenaires de l'éducation et du travail se prononcent en vue d'un accord, condition *sine qua non* de déclenchement de la suite des opérations. Cette démarche conduit à codifier les compétences requises par les emplois et auxquelles la formation doit conduire, et n'exige d'accord qu'entre les représentants des employeurs. Au cours de cette première phase, en effet, les représentants des enseignants

¹⁶ Cette méthode s'écarte également radicalement des propositions de la didactique professionnelle, qui vise à identifier la « structure conceptuelle de la tâche » (Pastré, 1999) et conduit à dégager les concepts pragmatiques mobilisés par les salariés dans l'action. Pour une présentation générale des enjeux de la mise en relation de l'analyse du travail et de la formation professionnelle, voir M. Lacomblez, 2001.

n'interviennent pas. La procédure met en présence les acteurs de la relation formation-emploi sans qu'ils aient à ajuster leurs représentations des activités et des compétences associées aux milieux de travail.

Cette procédure d'élaboration de programmes instaure une nette division du travail entre formateurs et utilisateurs de la main-d'œuvre. Elle se déroule sous l'égide du CNFPET (Comité national de formation professionnelle et technique), qui réunit des représentants des enseignants et de l'administration scolaire, mais également de représentants du monde du travail, syndicats de salariés et employeurs. Elle privilégie, dans une première phase, l'écoute des milieux de travail pour la définition des compétences requises en lien avec la problématique d'un métier ou d'une fonction. Dans une deuxième phase, elle donne la parole aux enseignants pour l'élaboration des devis¹⁷ de formation, élaborés dans le cadre d'un comité spécifique rassemblant enseignants et experts du ministère. Ces devis sont, ultimement, validés par le CNFPET avant diffusion aux cégeps. Mais au cours de cette procédure, les enseignants siègent avec les partenaires du marché du travail dans le cadre du CNFPET sans que le produit attendu de la formation soit négocié. Celui-ci est défini, en termes de compétences, lors de la première phase, par les conseillers techniques avec les partenaires du marché du travail, les enseignants n'étant qu'observateurs.

Avant le renouveau collégial de 1993, les enseignants des cégeps siégeaient dans des coordinations provinciales¹⁸, au sein desquelles l'élaboration et la révision des programmes techniques étaient conçues et débattues entre les disciplines qui y contribuaient. Les arbitrages sur la part respective de chaque discipline étaient réalisés au niveau national, de même que les tensions qui en résultaient pour les emplois concernés étaient gérées à ce niveau. Ces coordinations ont été supprimées et remplacées par un processus à double détente : d'une part, la définition des compétences (objectifs et standards) a lieu en

concertation avec les partenaires du marché du travail, au niveau national ; d'autre part, les activités d'apprentissage sont déterminées, sur la base des devis nationaux, au niveau des établissements. Dès lors, les arbitrages – et les tensions – concernant la contribution des disciplines à chaque programme sont déplacés au niveau local.

* *
*

Ce tour d'horizon montre que l'élaboration des programmes de formation professionnelle et technique au Québec est de plus en plus codifiée. Le recours à la compétence poursuit un mouvement inauguré par la pédagogie par objectifs, à laquelle il s'est substitué sans révolutionner son schéma de conception. Il introduit toutefois des fonctionnalités nouvelles qui contribuent à outiller et à étoffer le dispositif de gestion de la relation formation-emploi. En cela, cette approche n'abolit pas la distance qui sépare formation et emploi. Elle opère au cœur de cette séparation tout en contribuant à reconfigurer le dispositif qui organise leur articulation. Elle conduit ainsi à un ensemble de glissements dans les modalités de production d'une relève « compétente ».

De la technologie des objectifs à l'approche par compétence, la nouveauté ne réside pas dans l'établissement d'un lien entre savoir et action : il était déjà établi sous la forme d'un savoir « comportementalisé ». Elle réside plutôt dans le fait que les actions visées (performances) perdent, en partie, leur caractère prescriptible et prévisible. La compétence déplace alors l'objectif pédagogique en amont, sur le processus d'apprentissage qui doit permettre à l'élève, non de transférer ses compétences mais de les mobiliser (Perrenoud, 2002). L'approche par compétence ne s'affranchit pas, pour autant, de ses références comportementales. Au nom de l'autonomie requise pour mobiliser des savoirs en action, l'objectif poursuivi se trouve défini en termes de participation au processus d'apprentissage. En cela, cette approche pédagogique se fait le relais d'une exigence de « *disponibilité générale* » (Stroobants, 1981 ; 1993) pour l'occupation d'emplois dans lesquels l'importance du contenu technique se trouve pondérée par la manière de les investir (Alaluf,

¹⁷ Le programme d'études comprend la définition des objectifs opérationnels, la mise en forme finale, matrice de compétences, table de correspondance entre compétences. Source : MEQ, 1990.

¹⁸ Les enseignants de chaque discipline élaient un représentant, dégagé d'autres tâches, dont le mandat concernait la révision des programmes.

2006). De plus, le recours à la compétence incite l'individu à poursuivre le développement de ses apprentissages dans les situations professionnelles qu'il traverse. Ainsi conçu, il contribue à légitimer un « *devoir de formation* » (Tanguy, 1994) que les élèves se doivent d'intérioriser.

Dans ces conditions, l'approche par compétence affecte les pratiques d'enseignement dans la mesure où elle vise à obtenir la participation des élèves au développement de leurs compétences. Là où la technologie des objectifs s'accommodait d'une relative passivité des élèves, la compétence demande une pédagogie plus « active », y compris dans les matières les moins appliquées. De plus, le nouveau mode de conception des programmes techniques pose la question de la place des « disciplines contributives » dans la construction des compétences. Le caractère contingent de leur détermination au niveau des cegeps se prête à la disparité des cursus de formation et fait redouter un recul des matières générales. La mise en place d'une commission d'évaluation de l'enseignement collégial vise précisément à la limiter. Il demeure que cette disparité potentielle des contenus entretient une inquiétude persistante, notamment chez les syndicats enseignants, et réactive l'opposition de R. Nash entre la visée « humaniste » de l'enseignement et l'« utilitarisme » de la compétence¹⁹.

Les changements introduits permettent-ils, au final, d'assimiler l'approche par compétence à une technologie du même ordre que celle des objectifs pédagogiques ? Le souci d'intégration des apprentissages qui la caractérise introduit, de fait, une rupture avec la pédagogie par objectifs (PPO), marquée par le fractionnement des apprentissages. La PPO s'appuie sur un credo scientifique conduisant à mécaniser l'intégration des objectifs, au nom de l'efficacité du dispositif technologique. Le recours à la compétence s'accommode, en revanche, d'une plus

grande latitude dans la définition des activités qui favorisent l'apprentissage d'une compétence donnée. Mais y a-t-il pour autant rupture avec le dispositif technologique ? Dans la mesure où elle structure un espace de normalisation et de rationalisation des « produits » de la formation, l'approche par compétence demeure *de facto* une technologie pédagogique. Comme la technologie précédente, elle permet de définir un résultat attendu et d'en normaliser le produit selon des spécifications devant refléter les « besoins » des utilisateurs finaux. Mais elle représente plus largement une technologie sociale, en ce sens qu'elle s'enrichit d'un dispositif qui restructure l'organisation de la relation formation-emploi et redistribue les rôles entre les « partenaires ».

Ce faisant, la technologie se développe en conformité avec l'évolution des modes d'intervention publique au service desquels elle se place. L'action publique tend, en effet, à ouvrir des espaces de négociation avec la société civile, en particulier au Québec où ce type de « *gouvernance* » constitue un enjeu important (Hamel, Jouve, 2006). La technologie et ses experts donnent ainsi la parole aux entreprises pour la définition des finalités des programmes d'études professionnelles et techniques. On peut alors s'interroger sur le type de concertation qu'elle instaure entre acteurs de la formation et de l'emploi. De fait, le débat attendu pour la production d'une vision partagée de la compétence entre employeurs et enseignants n'a pas lieu. Les employeurs s'accordent sur une vision de la compétence requise, qu'il appartient à l'acteur éducatif de construire, en aval du processus décisionnel. Le dispositif met les acteurs en présence tout en faisant l'économie de la concertation. Dans ces conditions, la définition des compétences est le fruit d'un compromis « procédural » plus que négocié. Elle demeure, entre acteurs de l'éducation et de l'emploi, un enjeu de tensions que les rapprochements auxquels ils sont conviés médiatisent sans les faire disparaître. ■

¹⁹ Voir notamment les analyses de la Centrale des syndicats du Québec (CSQ, 2004), et de la Fédération autonome du collégial (FAC, 1997), à l'occasion de la généralisation de l'approche par compétence dans l'éducation primaire et secondaire, ainsi que celle de Jean Trudelle (2002), pour la Fédération nationale des enseignants et enseignantes du Québec de la Confédération des syndicats nationaux (FNEEQ-CSN), à propos de l'enseignement technique.

Bibliographie

- Adams R. E. (1975), « DACUM » in Nova Scotia, *Journal of Education*, vol. 2, n° 4, pp. 14-18.
- Alaluf M. (1986), *Le temps du travail*, Bruxelles, De Boeck université.
- Alaluf M. (2006), « La dynamique des systèmes de formation professionnelle : éléments de réflexion à partir des cas de la France et de la Belgique », in Tremblay D.-G. (Dir.), *Formation et performance socio-économique. Perspectives internationales*. Montréal, Éditions Saint Martin – TELUQ-UQAM, pp. 451-475.
- Ammerman H.-L., Melching W. H. (1966), *The Derivation, Analysis and Classification of Instructional Objectives*, HumRRO, Technical Report, May.
- Bernier C., Dussault G., Poulin Simon L. (1993), « La formation professionnelle au Québec : la remise en question du système », in Laflamme G. et collaborateurs, *La formation professionnelle : perspectives internationales*, Département des Relations Industrielles, Université Laval Québec, Département de la formation du BIT-Genève, Collection « Instruments de travail », pp. 23-42.
- Bloom B.S. et alii (1969), « *Taxonomie des objectifs pédagogiques* », traduction française, Montréal, *Éducation Nouvelle*.
- Boltanski L., Chiapello E. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.
- Coffin L. (1974), “In step with Holland College”, *Canadian Vocational Journal*, vol. 10, n° 3, pp. 14-17.
- CSQ (Centrale des Syndicats du Québec), (2004), *L'approche par compétence en éducation. Une approche qui navigue entre humanisme et utilitarisme*, Conseil général, Échange, A0304 – CG – 085.
- D'Hainault L. (1983), *Des fins aux objectifs*, Paris, Bruxelles, Nathan, Labor, 3^e édition.
- Dolz J., Ollagnier E. (Éds) (2002), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Doray P., Maroy C. (Éds) (2004), *Les relations entre économie et éducation, vers de nouvelles régulations ?*, Paris, L'Harmattan.
- Dussault J. (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. (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. (1969), “Instructional and expressive educational objectives”, in Popham J., *Instructional Objective*, Chicago, AERA.
- FAC (Fédération Autonome du Collégial) (1997), *L'avenir des collèves à la lumière des nouvelles règles du jeu*, Assemblée fédérative, novembre.
- Gagné R.-M. (1976), *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*, Traduction française, HRW, Montréal.
- Grant G. and alii (1979), *On competence : a Critical Analysis of Competence Based Reforms in Higher Education*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

- Grégoire R. (1999), « Améliorer le curriculum et l'apprentissage : innovations américaines et choix québécois », in Conseil Supérieur de l'Éducation, *Le renouvellement du curriculum, expériences américaine, suisse et québécoise*, Tome 3, Québec, pp. 77-111.
- Hamel P., Jouve B. (2006), *Un modèle québécois ? Gouvernance et participation dans la gestion publique*, Montréal, Presses de l'université de Montréal.
- Herpin N. (1973), *Les sociologues américains et le siècle*, Paris, PUF.
- Kerka S. (1998), *Competency-Based Education and Training, Myths and Realities*, ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC.
- Lacomblez M. (2001), « Analyse du travail et élaboration des programmes de formation professionnelle », *Relations industrielles/ Industrial Relations*, vol. 56, n° 3, pp. 543-577.
- Mager R.-F. (1971), *Comment définir les objectifs pédagogiques ?*, Paris, Gautier-Villars.
- Mandon N. (1990), « Analyse des emplois et gestion anticipée des compétences », *Céreq-Bref* 57.
- MEQ (1983), *Les objectifs pédagogiques*, Direction générale de l'Éducation des adultes, ministère de l'Éducation du Québec, 35 p.
- MEQ (1986), *La formation professionnelle au secondaire : plan d'action*, Québec, ministère de l'Éducation du Québec, 33 p.
- MEQ (1990), *Élaboration des programmes de formation professionnelle de niveau technique. Cadre technique*, Service du développement des programmes, ministère de l'Éducation du Québec, 54 p.
- Mulcahy D.-M. (1998), « Designing the user, using the design », *Social Studies of sciences*, 28/1, pp. 5-37.
- Nash R. (1970), « Commitment to competency : the new fetishism », in *Teacher Education*, Phi Delta Kappan, vol. 2, n° 4, pp. 240-243.
- Norton R. E. (1997), *Brief history of DACUM*, DACUM Handbook, 2nd Edition, Leadership Training Series n° 67, Ohio State University, Columbus, Center on Education and Training for Employment (CETE), Appendix E : pp. 297-303.
- Pastré P. (1999), « La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives », *Éducation permanente*, n° 139-2, pp. 13-35.
- 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, pp. 45-60.
- Prost A. (1981), *L'école et la famille dans une société en mutation (1930-1980)*, in Parias L.-H., *Histoire générale de l'Enseignement et de l'Éducation en France*, Nouvelle Librairie de France, Paris, Tome IV.
- Ropé F., Tanguy L. (2000), « Le modèle des compétences : système éducatif et entreprise », *L'Année sociologique*, n° 50-2, pp. 493-520.
- Skinner B.F. (1954), « The Science of Learning and the Art of Teaching », *The Harvard Educational Review*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University, Graduate School of Education, Vol. XXIV, Spring. pp. 86-97.
- Stroobants M. (1981), « Formation instituée et formation socialisée : ce que l'enfant sauvage n'a pas vraiment dit », *Critique régionale*, n° 5, pp. 4-13.
- Stroobants M. (1993), *Savoir-faire et compétence au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Bruxelles, Éditions de l'université libre de Bruxelles.
- Spady W. G. (1977), « Competency Based Education: A Bandwagon in Search of a Definition », *Educatio-*

nal Researcher, Washington, D.C., American Educational Research Association, Vol. 6, n° 1, pp. 9-14.

Tremblay G. (1990-a), *Le système d'apprentissage mis en place au Holland College : une approche de formation individualisée et centrée sur les compétences*, Fédération des cegeps, Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial (FIRAC), Bulletin d'information, Vol. 6, n° 7, février, 34 p.

Tremblay G. (1990-b), « Dans le contexte québécois d'une relance de la formation professionnelle au secondaire : la mise en place d'un nouveau modèle d'élaboration de programme axé sur les compétences », Fédération des cegeps, Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial (FIRAC), *Bulletin d'information*, Vol. 6, n° 8, mars, 37 p. annexes incluses.

Tremblay G. (1990-c), « À propos des compétences comme principe d'organisation d'une formation : éléments de réflexion théorique et perspectives historiques », Fédération des cegeps, Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial (FIRAC), *Bulletin d'information*, Vol. 6, n° 9, avril, 31 p.

Tanguy L. (1994), « Compétences et intégration sociale dans l'entreprise », in Ropé F., Tanguy L., *Savoirs et compétences : de l'usage de cette notion à l'école et dans l'entreprise*, Paris, l'Harmattan, pp. 205-235.

Trottier (2005), « L'analyse des relations entre le système éducatif et le monde du travail en sociologie de l'éducation : vers une recomposition du champ d'études ? » *Éducation et Sociétés*, 16-2, pp. 77-97.

Trudelle J. (2002), *La formation technique au Québec. Un état des lieux*, Montréal, Forum sur la formation technique, 10-11 janvier 2002.

Tyler R.-W. (1949), *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, University of Chicago Press.

Vallée G. (1997), *L'avènement des programmes par objectifs dans l'enseignement du primaire et du secondaire au Québec*, Mémoire pour la maîtrise d'histoire, sous la direction d'Yves Gingras, Université du Québec à Montréal (UQAM).

Résumé

En quoi la compétence devient-elle une technologie sociale ?

Réflexions à partir de l'expérience québécoise

Sylvie Monchatre

La formation professionnelle et technique constitue un lieu d'expérimentations de premier choix pour la conception de curricula à base d'« approche par compétence ». L'expérience du ministère de l'Éducation du Québec dans ce domaine montre que l'approche par compétence s'inscrit dans une critique des présupposés behavioristes de la pédagogie par objectifs (PPO). De plus, l'approche québécoise vise à réduire le fractionnement des objectifs pédagogiques au profit d'une conception élargie et intégrée des apprentissages, en lien avec les exigences de l'emploi. À l'arrivée, la « technologie sociale » mise en place contribue à une nouvelle orientation des apprentissages qui, en mettant l'accent sur la participation des élèves aux situations, renouvelle les finalités comportementales de la formation. Elle conduit également à définir les compétences requises sur la base de procédures qui, loin de les affaiblir, renforcent les médiations organisant la relation formation-emploi.

Mots-clés

Compétence, savoir faire, formation professionnelle, pédagogie par objectifs, Québec

Journal of Economic Literature : J 24, I 28

Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs

n°6 – octobre 2007

DOSSIER

Savoirs et expériences

coordonné par Françoise ROPE et Bernard SCHLEMMER

Introduction :

Pratiques, expériences, savoirs : nouvelles définitions, nouvelles hiérarchisations F. ROPE et B. SCHLEMMER

I. Transformations des missions et des schèmes de pensée dans la sphère éducative

Démocratisation de l'accès au diplôme et validation des acquis de l'expérience : une avancée sociale F. MAILLARD

Évaluer les savoirs de l'expérience, une entreprise en questionnement à l'université I. CHERQUI-HOUST

L'incertitude professionnelle contre la rationalisation scolaire. Le cas paradigmatique des écoles de comédiens S. KATZ

Des savoirs critiques aux savoirs pour l'entreprise – ou :
la normalisation d'un département universitaire d'économie B. LEGALL

II. Savoirs d'expériences, savoirs académiques et nouvelles hiérarchies

Savoirs, expériences et élaboration de nouvelles normes par les pouvoirs publics
dans l'enseignement supérieur C. GRANDGERARD

La promotion d'un savoir utile dans l'ordre scolaire français de la Troisième République :
le cas des langues étrangères M.-P. POULY

Les savoirs du développement industriel – le cas du Guangdong J. RUFFIER

III. Pratiques et expériences au travail

Entreprise de légitimation et de délégitimation des savoirs scolaires et "de terrain"
dans l'univers du travail social J.-F. GASPARD

Enfants travailleurs au Portugal et au Pérou :
diversité des expériences, acquisition de savoirs et de savoir-faire A. INVERNIZZI

Savoirs d'expérience, savoirs sociaux : le rapport entre origines et valeurs selon le genre au Brésil
(employées domestiques, couturières, coopératives de ramassage et de traitement des déchets) R. CABANES & I. GEORGES

IV. Ce que savoir-faire veut dire - Reconnaissances des expériences ?

L'expérience professionnelle au prisme du rapport de genre L.-M. BARNIER

Les critères de sélection de la main-d'œuvre
et le jugement sur les compétences des candidats à l'embauche au Canada : quelques éléments d'analyse M. VULTUR

La reconnaissance de la qualification dans le travail ouvrier : l'expérience est-elle une compétence ? S. MISSET

De l'expérience reconnue à l'expérience déniée G. BRUCY

HORS-THEME

Coordonné par Étienne Gérard

La scolarisation, moyen de lutte contre la pauvreté ? –
Logiques d'experts et logiques paysannes gourmantché au Burkina-Faso S. LEWANDOWSKI

La double rupture - Migration forcée des paysans kurdes et déscolarisation F. DELI

NOTES ET COMPTE RENDUS DE LECTURE

Coordonné par Bénédicte KAIL

Un processus de construction coloniale : l'école indigène C. AGULHON

Prix unitaire : 20 euros

Distribution : CID - 131, bd St-Michel, 75005 Paris

Bulletin de commande du n°6

à remettre à votre libraire habituel
ou par courrier au CID — 131, bd St-Michel, 75005 Paris
avec un chèque émanant d'une banque française, libellé en € à l'ordre du CID
(frais expédition : 4,6 euros pour le 1^{er} vol., 1,6 par vol. suivant)

nombre de numéros demandés :

Organisme, Nom :

Prénom :

Adresse :

Code postal :

Ville :

Pays :