

Normalisation des compétences et rationalisation pédagogique. Le cas de la formation technique au Québec

*Standardization of competences and teaching rationalization. The case of the
technical training in Quebec*

Sylvie Monchatre



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/4308>

DOI : 10.4000/ree.4308

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Sylvie Monchatre, « Normalisation des compétences et rationalisation pédagogique. Le cas de la formation technique au Québec », *Recherches en éducation* [En ligne], 7 | 2009, mis en ligne le 01 juin 2009, consulté le 12 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/4308> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.4308>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Normalisation des compétences et rationalisation pédagogique. Le cas de la formation technique au Québec

Sylvie Monchatre¹

Résumé

Les politiques éducatives tendent à se placer sous l'égide du référentiel de l'efficacité. Il en résulte, de toute part, de nouveaux modes de management public marqués par l'autonomie des établissements, la contractualisation, l'évaluation. Mais la quête d'efficacité passe également par une rationalisation pédagogique contribuant à faire évoluer les référents cognitifs de l'activité éducative. C'est l'hypothèse que nous explorons dans cet article, à propos de l'analyse du Renouveau collégial de 1993 au Québec, au cours duquel a été instauré un nouveau mode d'élaboration des curricula en termes d'approche par compétence. A partir de l'exemple des programmes d'études techniques, nous montrerons que la normalisation des compétences qui en résulte s'inscrit moins dans un renouvellement des théories de l'apprentissage que dans une structuration de la formation en fonction des exigences du marché, laissant ouverte la question des pédagogies requises à cette fin.

Les systèmes éducatifs sont, de toute part, appelés à se réformer et à se moderniser. Ils sont notamment appelés à produire des individus non seulement savants mais compétents. La montée en puissance de la problématique de l'emploi dans l'espace public a progressivement légitimé l'expression d'un certain nombre d'exigences à l'égard de l'école, particulièrement en ce qui concerne sa capacité à répondre aux besoins en qualifications des systèmes productifs. Rien d'étonnant, dans ces conditions, si l'enseignement professionnel et technique a été le terrain privilégié de l'expérimentation du développement d'un enseignement par compétences, avant sa généralisation aux filières générales (Tanguy, 1994). Sachant que loin de se limiter à la perspective de nouvelles techniques pédagogiques, l'entrée en scène de la compétence atteste de changements plus profonds, dans la conception même de l'action publique éducative. L'exemple de la réforme de l'enseignement technique au Québec, qui a eu lieu en 1993 lors du « Renouveau collégial », en constitue une bonne illustration.

Le virage opéré par le Renouveau collégial s'est notamment traduit par le renforcement de la responsabilité des collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps dans la suite du texte) sur des programmes d'études techniques aux objectifs pédagogiques désormais définis en termes de compétences. Les cégeps constituent une institution québécoise originale, créée en 1967, lors de la « Révolution Tranquille » qui a conduit à la modernisation de l'État et à la démocratisation de l'éducation. Situés à la charnière de l'enseignement secondaire et supérieur, ces établissements polyvalents dispensent un enseignement général pré-universitaire en deux ans ainsi qu'un enseignement technique en trois ans, les deux filières menant au DEC (Diplôme d'études collégiales). S'ils constituent une source de fierté nationale en ce qu'ils ont permis de démocratiser l'accès aux études supérieures, ils souffrent, de façon récurrente, d'une mauvaise image auprès des décideurs. En particulier, au début des années 90, ils venaient de fêter leurs

¹ Chargée d'études, CEREQ.

vingt-cinq ans d'existence et le gouvernement libéral au pouvoir² s'interrogeait sur l'avenir de cette « enclave difficilement contrôlable », aux mains d'enseignants jugés « libres penseurs » et rétifs au changement. Le Renouveau collégial a représenté un compromis destiné à assurer leur survie dans le cadre d'un nouveau contrat éducatif.

Les conditions de réalisation de cette réforme mettent à jour les changements à l'œuvre dans le référentiel des politiques éducatives, c'est-à-dire dans la vision autour de laquelle s'élabore une politique (Jobert et Muller, 1987). On sait, sur ce point, que le référentiel global des politiques publiques tend de plus en plus à se référer aux logiques de marché. Le secteur éducatif se trouve, pour sa part, investi de nouvelles « valeurs » en termes d'efficacité (Derouet, 1992 ; Van Zanten, 2004 ; Normand, 2006), au nom de l'idée selon laquelle les problèmes éducatifs proviendraient d'une mauvaise utilisation des fonds publics ou d'une mauvaise organisation. Ces problématiques d'ordre gestionnaire appellent alors à des réformes en faveur d'un « nouveau management public » marqué par les logiques de projet, de responsabilité, de contrat empruntées au secteur des entreprises privées (Van Zanten, 2004). Il reste que cette logique de marché ne se répercute dans l'action éducative qu'au prix d'une transformation plus profonde du référentiel sectoriel qui lui est propre.

En effet, au-delà des principes d'organisation qu'elle contribue à promouvoir, la rhétorique de l'efficacité dans le champ éducatif renvoie également à une rationalisation pédagogique d'un nouveau type. Notre hypothèse sera ici que l'entrée en scène de la compétence comme principe d'élaboration des curricula s'inscrit dans l'instauration d'une logique de type client-fournisseur entre institutions éducatives et société civile. Nous montrerons que, contrairement aux technologies pédagogiques antérieures, marquées par une science des apprentissages se voulant très prescriptive, l'approche par compétence (APC dans la suite du texte) s'inscrit dans une ingénierie tirée avant tout par une demande sociale d'efficacité (Monchatre, 2008). La rationalisation pédagogique qui en résulte s'effectue moins sur un registre industriel que professionnel (Gadrey, 1994). Elle conduit à raffiner la spécification des besoins en compétences du système productif pour les traduire en objectifs pédagogiques, sans prescrire les modes opératoires pour y parvenir. L'APC conduit essentiellement à définir en termes de normes³ (Borraz, 2004) les attentes des utilisateurs à qui sont destinées les compétences. Cette normalisation du produit de l'activité enseignante suscite alors des questions qui créent de nouveaux terrains d'expérimentation pour la science pédagogique.

Nous appuierons cette analyse sur une recherche réalisée au Québec sur les usages sociaux de la notion de compétence en formation professionnelle initiale, qui nous a amenée à étudier le rôle du Renouveau collégial dans le développement de l'APC. Le matériau recueilli se compose d'archives relatives à cette réforme ainsi que d'une quinzaine d'entretiens menés, d'une part, auprès des experts et administrateurs ayant œuvré à sa conception au sein du Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ dans la suite du texte⁴) et, d'autre part, auprès de représentants des syndicats d'enseignants du collégial⁵. Sur cette base, nous nous interrogerons sur les modalités de développement de ce processus de normalisation qui conduit à formuler les objectifs pédagogiques en termes de compétences et, plus particulièrement, sur les incidences du mode de coordination externe qui en résulte – avec les utilisateurs de compétences – sur les modes d'organisation interne des formations. Nous présenterons, dans un premier temps, le travail de rationalisation cognitive mis en œuvre par les experts du MEQ, ainsi que les changements intervenus dans la conception des apprentissages. Nous analyserons, dans un deuxième temps, l'outillage développé à l'interface des sphères éducative et productive ainsi que

² Les gouvernements libéraux se sont succédé au Québec entre 1985 et 1994. Ils sont revenus au pouvoir après une parenthèse en faveur du Parti québécois (PQ) entre 1994 et 2003.

³ Une norme est « un document déterminant les spécifications techniques de biens, de services et de processus qui ont vocation à être accessibles au public » et résultant d'un consensus « entre les parties intéressées à sa création ». Elle se différencie du « standard » qui résulte d'un acte unilatéral émergent sur un marché (Borraz, 2004, p.124).

⁴ C'est en réalité le Ministère de l'enseignement supérieur et de la science (MESS) qui a conçu le Renouveau collégial mais dans la mesure où il a fusionné avec le MEQ fin 1993, nous ne le mentionnons pas. Signalons par ailleurs qu'en 2005, le MEQ est devenu le Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS).

⁵ 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 FAC (Fédération autonome du collégial).

le processus de normalisation des objectifs pédagogiques qui en résulte. Nous présenterons, dans un troisième temps, le nouveau mode de pilotage du réseau collégial dans lequel s'est inscrite cette rationalisation pédagogique. Nous nous interrogerons, pour finir, sur le rôle de la science pédagogique dans le développement d'approches par compétence en éducation.

1. Un virage dans les référents cognitifs des curricula

Les approches par compétences visent à situer les apprentissages dans des contextes susceptibles de leur donner du sens. On ne saurait toutefois les réduire à une nouvelle manière d'enseigner. Au Québec, et plus généralement en Amérique du nord, l'APC désigne une méthode d'élaboration du curriculum, sachant que le curriculum ne se limite pas au contenu d'un programme d'étude mais intègre toutes les composantes matérielles d'organisation des cursus. Il reste qu'il s'agit d'un parcours éducatif prescrit (Forquin, 1984) s'appuyant sur une théorie des apprentissages. Nous montrerons ici que l'APC québécoise a été développée dans le prolongement de la science des objectifs pédagogiques développée en Amérique du nord au cours du XX^{ème} siècle. Si la pédagogie par objectifs (PPO) en a constitué le fleuron, l'APC constitue une tentative d'émancipation envers ses présupposés behavioristes (Monchatre, 2007). Elle s'inscrit en cela dans un relatif continuum avec les technologies pédagogiques antérieures, qu'elle a enrichies en intégrant les critiques américaines et européennes qui lui ont été adressées.

■ *Technologie des objectifs pédagogiques et behaviorisme*

La science des objectifs pédagogiques s'est développée aux Etats-Unis dans le cadre d'un projet scientifique d'éducation⁶. L'enjeu était de renforcer l'efficacité de l'enseignement à partir d'une formalisation des objectifs visés. Franklin Bobbit (1918) peut être considéré comme le père de cette approche qui a, dans un premier temps, connu un indéniable succès. Bobbit proposait, en effet, d'étudier attentivement « la vie » afin d'en déduire les habiletés (*skills*) qu'elle requiert. Les objectifs éducatifs devaient être spécifiés en neuf domaines, pour chacun desquels cent soixante objectifs majeurs avaient été listés. Mais cette approche a suscité un mouvement inflationniste de démultiplication des objectifs fixés. Elle s'est en quelque sorte effondrée sous son propre poids dans les années 30, en même temps qu'un mouvement d'éducation progressiste émergeait achevait de la remiser à l'arrière-plan.

Mais cette éclipse ne fût que passagère. Dès la fin des années 40, la pédagogie par objectifs a été relancée notamment par Ralph W. Tyler (1949). Pour cet auteur, il revenait à la société de définir les finalités de l'éducation et ses objectifs opérationnels. Les objectifs pédagogiques étaient alors conçus comme des outils de planification des compétences à produire en fonction des besoins du système social mais aussi comme des outils d'évaluation de l'action éducative. Avec des objectifs scientifiquement définis en termes de comportements, l'analyse objective des écarts entre les comportements attendus et obtenus devenait possible. La technologie des objectifs s'est ainsi déployée dans le giron du béhaviorisme. Skinner, l'un de ses chefs de file et père de l'« enseignement programmé », a d'ailleurs cherché à maximiser l'atteinte des objectifs en fonction des lois de l'apprentissage. Il a développé une méthode basée sur l'idée de « renforcements positifs » - et non plus sur celle de sanctions - afin de favoriser un « conditionnement opérant ».

La PPO est donc redevenue dominante, jusqu'à constituer la principale méthodologie d'élaboration des curricula dans la période d'après-guerre. Elle n'a pourtant 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. C'est ainsi que nombre de pédagogues, tels que Mager (1971) au Québec, se sont employés, au cours des années 60, à améliorer la manière de définir les objectifs. Mais la PPO n'en a pas

⁶ Pour un rappel historique de l'approche américaine du curriculum dont s'inspire l'approche québécoise, voir Monchatre (2008, pp.11-12).

moins suscité des critiques plus fondamentales, sur lesquelles se sont appuyés les promoteurs de ce qui deviendra par la suite l'approche par compétence.

■ *Deux sources de critiques*

L'APC développée au Québec intègre tout d'abord les apports critiques d'Elliott W. Eisner (1967). Pour Eisner, la formulation des objectifs pédagogiques en termes comportementaux ne souffrait pas seulement de dérives inflationnistes, elle réduisait le résultat de tout apprentissage à une performance mesurable, sans que la pertinence de cette mesure ne soit interrogée au regard des matières enseignées. Plus grave, les raisonnements ayant permis cette performance échappaient également à l'évaluation. La boîte noire du processus d'apprentissage demandait donc à être interrogée. Au-delà d'Eisner, la réflexion québécoise s'est nourrie des propositions de Benjamin S. Bloom (1969) et, notamment, de sa taxonomie qui permettait d'intégrer, dans la définition des objectifs, des aspects du comportement humain relevant des domaines cognitif, affectif et psychomoteur.

Le courant pédagogique européen et francophone porté par le belge Louis D'Hainaut (1977) a constitué une seconde source d'inspiration pour l'aménagement théorique et pratique de la PPO. D'Hainaut avait en effet proposé une approche intégrée du curriculum, définie 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). Selon cette conception, 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 ».

Cette proposition avait une double incidence en matière de conception de curriculum : d'une part, elle proposait un dépassement du béhaviorisme en suggérant d'explorer les « démarches intellectuelles ou socio-affectives » qui contribuent à faire advenir les comportements pertinents. D'autre part, elle ne se limitait plus aux matières enseignées. Pour D'Hainaut, l'acquisition de ces opérateurs cognitifs ou socio-affectifs demande globalement de dépasser le cadre disciplinaire. Cette approche du curriculum invite donc à choisir pour point de départ les « fins » de l'éducation. Celles-ci doivent s'appuyer sur une « représentation de la personne bien formée », en fonction de son milieu et des rapports qu'elle est censée entretenir avec lui. Le curriculum doit se placer au service des « valeurs » ainsi poursuivies et permettre l'identification des « opérateurs » à privilégier à cette fin. C'est à partir de l'identification des rôles, fonctions et activités futures de l'élève que doivent être définies les situations d'apprentissage ainsi que les « démarches intellectuelles ou socio-affectives » qui permettront de les traiter efficacement.

Une telle approche introduit, en outre, une différenciation entre compétence et performance. L'enjeu éducatif porte, en effet, sur les ressources à mobiliser plus que sur un résultat comportemental prédéfini. Le processus d'apprentissage doit moins viser une performance vérifiable par sa conformité à une opération reproductible que l'acquisition d'une compétence en amont de la performance. D'Hainaut la définit comme « un ensemble de savoirs, savoir-faire, savoir-être intégrés permettant la réalisation de tâches, d'activités, de travaux », sachant que ces ressources pour l'action ne sont pas seulement cognitives mais de tous ordres (affectif, psychomoteur, etc.). Cette approche est de fait emblématique des approches francophones en éducation, qui appréhendent la compétence comme « un ensemble de ressources que le sujet peut mobiliser pour traiter une situation avec succès » (Jonnaert, 2002).

■ *L'émergence d'une approche par compétence québécoise*

L'approche québécoise a tiré les leçons des critiques de la PPO en même temps que de celles concernant le manque de rigueur de son opérationnalisation. Au milieu des années 70, G. de Landsheere n'avait-il pas lancé un appel « Pour un lexique des objectifs pédagogiques » (1976)

afin de dépasser les divergences de vocabulaire et l'imprécision de nombre de concepts ? Il proposait ainsi de distinguer les « objectifs généraux » correspondant « à une performance générale telle qu'un métier, une fonction », les « objectifs terminaux », qui désignent une unité de performance significative (par exemple, être capable de lire l'anglais tel qu'on le trouve dans les textes des journaux londoniens) et enfin les « objectifs intermédiaires », passages obligés sur le chemin qui conduit à l'objectif terminal. Cette architecture des objectifs constitue une sorte de matrice sur laquelle se greffent certaines variantes.

L'approche québécoise reflète cette architecture, tout en présentant un aménagement des objectifs terminaux renommés « objectifs opérationnels ». Ceux-ci rassemblent désormais deux types d'objectifs. D'une part, les « objectifs de comportement », qui s'inscrivent dans l'approche classique et « fermée » des objectifs. D'autre part, les « objectifs de situation », qui rompent avec la notion de performance. Ils correspondent aux objectifs d'expression d'Eisner (1969), qui avait proposé une approche « ouverte » des objectifs, affranchie de la description d'un comportement final. Ils décrivent la « situation éducative dans laquelle l'étudiant doit travailler », « sans spécifier ce qui doit être appris ». Dans ces conditions, l'évaluation se déplace vers la participation de l'élève aux activités d'apprentissage, qui devient un indicateur d'acquisition de la compétence. L'évaluation ne renvoie donc plus à la conformité à un « modèle standard mais consiste plutôt en une réflexion autour de ce qui a été produit ».

L'architecture québécoise du curriculum s'est ainsi dessinée en faveur d'une vision moins fermée des objectifs. Ceux-ci ne se définissent plus en termes de performance mais de compétence, jusqu'à éliminer toute référence aux comportements au profit d'habiletés cognitives et d'« attitudes » attestant d'un « pouvoir d'action ». Cette approche renouvelle en profondeur la manière de définir les finalités de l'acte éducatif : l'objectif n'est plus d'amener l'élève à produire un comportement prouvant qu'il a acquis un savoir, mais de l'amener à mobiliser adéquatement ce savoir, dans des situations diversifiées. La responsabilité de l'enseignant se trouve ainsi élargie dans la mesure où le curriculum lui demande d'anticiper les usages des savoirs qu'il transmet mais également de s'assurer que le savoir a été acquis et métabolisé par l'élève. La compétence contribue ainsi à légitimer l'idée selon laquelle l'acte éducatif doit être efficace au-delà de la stricte situation d'apprentissage. Ce qui suppose de définir le cadre situationnel dans lequel cette compétence aura à se manifester.

2. L'outillage de l'interface éducation-économie

L'approche par compétence québécoise, aujourd'hui de renommée internationale⁷, est issue des recherches menées par Jean Dussault et son équipe au sein du ministère de l'Éducation du Québec, dans le contexte de rationalisation

de la formation professionnelle qui a caractérisé la fin des années 70. Après avoir exercé à la direction générale d'éducation des adultes (DGEA) du MEQ, cet expert a intégré le secteur de la formation professionnelle des jeunes au début des années 80, contribuant ainsi à la préparation de la réforme Ryan (1986). C'est dans le cadre de l'harmonisation de la formation professionnelle et technique que sa « méthode IXE » a été introduite dans l'enseignement collégial, sous le nom d'approche par compétence.

Prenant appui sur l'analyse des exigences des situations de travail, l'APC s'est développée comme une technologie d'interface entre éducation et économie. Les opérations de traduction (Doray, Turcot, 1991) entre contenus de travail et cibles éducatives sur lesquelles elle s'appuie mobilisent en effet un corps de professionnels *ad hoc* : les conseillers techniques formés par le MEQ, « pigistes » à l'origine et garants de la construction du curriculum conformément aux exigences de l'APC. Leur mobilisation atteste d'un changement dans la division du travail de conception des curricula au collégial.

⁷ Rappelons que son « modèle » d'ingénierie de la formation professionnelle et technique a été labellisé par l'Unesco-Unevoc, à qui une licence d'exploitation a été accordée en 2006.

■ **La médiation d'un corps d'experts**

Pour Tyler, si l'évaluation des apprentissages devait être conçue scientifiquement, la cible de l'enseignement relevait plutôt de choix politiques, devant refléter les attentes de la société envers l'éducation. Dans l'approche québécoise, la définition de cette cible éducative est confiée à des experts, chargés des opérations d'interface avec les utilisateurs de la main-d'œuvre. L'offre de formation professionnelle et technique québécoise se trouve ainsi pilotée par la demande (Mercure, Bergeron, 2002), à l'aide d'une médiation technique. Les relations entre formation et emploi étant structurellement en tension, le recours à l'expertise est souvent considéré comme une médiation commode pour fabriquer du consensus. Mais ces relations s'inscrivent également dans des configurations sociétales qu'il importe de rappeler.

En effet, le marché du travail québécois, à l'instar du marché nord-américain, est largement dominé par les dynamiques anglo-saxonnes de marché du travail de type « *closed shop* ». L'accès à un métier qualifié ou à une profession demande des diplômes qui, depuis les années 60, sont délivrés par le MEQ. L'offre de formation est par conséquent conçue selon une logique de métier - et non selon une logique de niveau comme en France. Le diplôme prépare à une « fonction de travail » dont il s'agit d'identifier les missions et activités, mais aussi les évolutions qui risquent à moyen terme d'affecter ses conditions d'exercice. Pour autant, le diplôme ne saurait répondre aux seules exigences de spécialisation d'une fonction de travail particulière. Son champ de validité est nécessairement plus large, les « finissants » étant appelés à exercer dans différents segments d'un champ professionnel. L'enjeu est donc de produire un état des lieux des activités qui soit le reflet, non pas d'intérêts particuliers, mais des conditions générales, actuelles et futures, d'exercice du « métier » auquel prépare le diplôme⁸. Enfin, la définition des compétences visées par les diplômes doit également 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 pôles⁹ : le compromis négocié à l'échelle sectorielle, sur la base d'une concertation entre 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, piloté la production des qualifications sans disposer d'interlocuteurs de niveau sectoriel¹⁰. Avec la « méthode IXE » d'élaboration de curriculum, 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 relèvent d'investigations auprès des milieux de travail, réalisées par des experts du MEQ.

■ **Une « technologie d'interface »**

Avant toute ouverture ou actualisation de programme, les investigations débutent par des études dites de planification qui consistent à établir un « portrait de secteur de formation ». Ce « portrait » vise à identifier les écarts entre les besoins de main-d'œuvre et l'offre de formation existante et à fixer des priorités de développements-aménagements. Il s'appuie sur des données provenant du ministère de l'Emploi ou sur des enquêtes originales et offre un diagnostic des points forts et faibles de l'offre de formation existante. Il est suivi d'« études préliminaires » qui poursuivent la réflexion engagée à l'échelle d'un métier ou d'une fonction de travail, pour lesquels

⁸ L'acteur syndical qui représente ces métiers n'intervient pas ici. Dans le système de relations professionnelles au Québec, il est mobilisé sur les conditions de travail et les salaires davantage que sur le contenu des qualifications (Bernier, 1993).

⁹ On notera avec L. Tanguy (2005) et G. Moreau (2002) que les finalités d'une formation professionnelle font rarement l'objet de débats d'ordre politique. Un large consensus règne sur l'idée de former une main-d'œuvre « prête-à-l'emploi » sans que l'éducation associée à sa formation ne soit interrogée.

¹⁰ Les besoins en qualifications étaient essentiellement recensés au niveau régional sous une forme partenariale, via les CFP (Commissions de formation professionnelle), puis les CCR (Comités de coordination régionaux).

ont été repérés des évolutions technologiques, réglementaires, etc. appelant à créer ou modifier des programmes de formation. Une fois ce ciblage réalisé, une « analyse de situation de travail » est engagée pour réaliser le portrait des activités et des besoins de formation d'un métier.

« L'analyse de situation de travail » (AST) s'effectue dans le cadre d'un atelier de trois jours, au cours duquel une douzaine de salariés, professionnels du métier ciblé, sont rassemblés après avoir été choisis pour leur expertise et leur expérience. Ils doivent être représentatifs des différentes entreprises du secteur en termes de taille, de type d'activité ou encore de région d'appartenance. L'AST constitue l'une des étapes les plus sensibles du processus, compte tenu de ses enjeux de représentativité et d'objectivité, et est régulièrement mise en doute par les syndicats enseignants. L'objectivité de l'opération se veut garantie par la mobilisation exclusive de professionnels exerçant directement le métier ou le supervisant de près, ce qui suppose la neutralisation d'intervenants extérieurs. En particulier, les représentants des enseignants ou des milieux de travail sont invités à titre d'observateurs : ils ne sont pas autorisés à intervenir sur son déroulement. L'AST revendique ainsi de contrôler les risques de dérapages techniques dans l'énoncé des activités, mais également de contrôler des « intérêts à caractère politique » : les professionnels syndiqués ne sont donc pas « souhaités ». S'ils devaient participer à l'atelier, ce ne pourrait être qu'à titre individuel.

L'ingénierie mise en œuvre se veut ainsi garante d'une vision non partisane du métier. Elle affiche une neutralité inspirée de plusieurs « méthodes éprouvées » : la méthode DELPHI, méthode de consultation d'experts dont l'enjeu est d'obtenir un consensus sur un problème donné, en évitant les biais d'une consultation « indigène » et de phénomènes de groupe ; le DACUM¹¹ (*Developing a curriculum*) méthode de développement de curriculum qui a vu le jour dans le milieu des années 1960 dont l'objectif est de faciliter l'appropriation des formations en impliquant des représentants de la fonction visée dans son élaboration ; et enfin les travaux d'Ammerman et Melching pour la reconversion des GI's de l'armée américaine, dont le travail offrait un cadre permettant de définir les objectifs terminaux à partir des exigences des situations de travail (Tremblay, 1990). Le travail des experts n'en demeure pas moins politiquement encadré.

En effet, l'atelier vise essentiellement à cerner les « déterminants » d'un programme, qui doivent également intégrer les « politiques d'éducation » et les « buts généraux de la formation ». En l'occurrence, les priorités ministérielles données, par exemple, à la polyvalence ou à la mobilité viennent s'y ajouter. Le cahier des charges d'un programme de formation intègre ainsi les éléments d'une politique de gestion de main-d'œuvre plus large. Enfin, tout au long de ce processus, différentes formes de validation ont eu lieu, par la mobilisation de différents comités, jouant un rôle opérationnel ou de validation. Le CNPEPT (Comité national des programmes d'études professionnelles et techniques), créé en 1994, constitue la principale instance qui supervise les opérations et joue un rôle de validation finale.

■ **Une nouvelle division du travail**

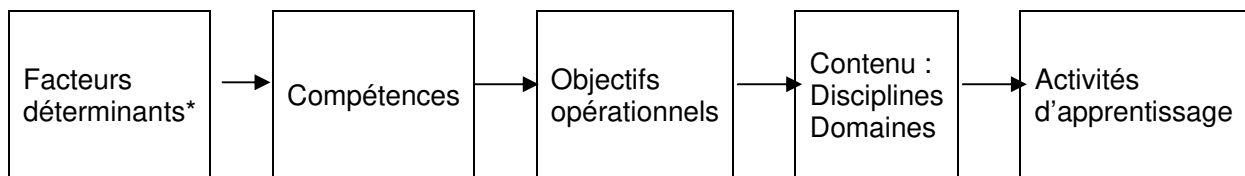
Pilotée par la demande, l'élaboration des curricula de formation technique à l'aide de l'APC institue une nouvelle division du travail à deux niveaux : entre utilisateurs et formateurs des compétences ainsi qu'entre les niveaux national et local. En effet, utilisateurs et formateurs des compétences ont des missions distinctes. Dans la phase de définition des déterminants des formations (AST), les partenaires du marché du travail ont la parole pour la validation des compétences dégagées par les experts, les représentants de l'éducation n'ayant qu'un rôle d'observateurs prenant acte des débats et des décisions. C'est dans la phase suivante d'opérationnalisation du curriculum, et notamment de traduction des compétences en intentions éducatives, que les enseignants entrent en scène. Cette distribution des rôles constitue un trait récurrent des dynamiques décisionnelles induites par l'APC. Elle s'inscrit dans un processus de normalisation des compétences qui affecte directement les modalités de construction de l'offre de formation technique.

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

Jusqu'ici en effet, les programmes de formation technique étaient conçus et révisés dans le cadre de « coordinations provinciales » d'enseignants. Ces coordinations, mandatées par le service des programmes de la Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC) du MEQ, se composaient de « comités pédagogiques », qui mobilisaient les enseignants pour l'élaboration ou la révision des programmes. Elles étaient dirigées par un enseignant, élu par ses pairs et « prêté » par son collègue, qui avait pour mandat d'animer le comité pédagogique dans un rôle de « personne-ressource » pour le compte du ministère. Dans ces conditions, la révision des programmes reposait sur une négociation entre disciplines et les liens avec le marché du travail étaient très faibles. La lecture des besoins en compétences se faisait à travers le prisme éducatif.

Lors du Renouveau collégial de 1993, les coordinations provinciales en place pour les programmes techniques ont été abolies. L'« approche par compétence » confie désormais aux experts la définition des « normes et standards¹² » de compétences visés et aux enseignants, en aval, l'élaboration des devis de formation adressés aux collèges. Car une autre division du travail entre les niveaux national et local intervient ici. En effet, jusqu'ici, en formation professionnelle, le niveau national définissait les compétences visées ainsi que les activités d'apprentissage requises pour y conduire (cours et disciplines). L'ensemble des étapes présentées par ce schéma était couvert par le curriculum établi au niveau national :

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



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

Encore aujourd'hui, les curricula de formation professionnelle du secondaire se présentent sous la forme de guides complets pour les enseignants, en vue de la planification de leurs cours. De plus, un cours correspond à une compétence, ce qui facilite les ajustements entre savoirs et situations permettant de les employer. Mais lors de son implantation en formation technique, la procédure a été modifiée. Comme au secondaire, de nouvelles normes de conception des programmes ont été établies. Désormais, un programme technique ~ une fonction de travail ~ 2400 h ~ 20 compétences (environ 120-150h de formation chacune). Le ministère se porte garant des cibles des programmes en termes de « compétences et standards ». En revanche, les disciplines et activités d'apprentissage sont déterminées au niveau des cégeps, sur la base du devis ministériel. Celui-ci n'indique pas les cours et disciplines qui doivent contribuer à la formation des compétences : il ne fait qu'imposer un cadre d'heures d'enseignement. Or, dans la mesure où les collèges dispensent des cours de formation générale aux côtés des enseignements techniques spécialisés, ils doivent moduler leur apport en fonction des compétences visées. La liaison « une compétence = un cours » ne fonctionne plus : une compétence demande l'agencement de cours de différentes disciplines, générales et spécifiques, qu'il revient aux collèges de confectionner.

3. Approche par compétence et action publique éducative

ce choix, techniquement problématique, trouve en réalité sa justification dans les principes de management public revendiqués par le Renouveau collégial. Il s'inscrit dans un nouveau mode de pilotage des cégeps, marqué par le renouvellement des objectifs qui leur sont assignés et le renforcement de leur autonomie, sous couvert d'un dispositif d'évaluation conduisant aussi à interroger l'efficacité des pratiques enseignantes.

Pour les concepteurs de l'APC, l'inflexion apportée à la procédure d'élaboration du curriculum en trahit l'esprit de rigueur : elle présente le risque de juxtaposer des définitions hétérogènes des objectifs pédagogiques. Mais

¹² La notion de standard désignant ici le niveau de maîtrise attendu de la compétence ainsi normalisée.

■ **De nouveaux objectifs pour les collèges...**

C'est sur la base d'une consultation publique, menée auprès de l'ensemble des partenaires du réseau collégial, que de nouveaux objectifs lui ont été assignés. En effet, si la création des cégeps en 1967 avait été guidée par des principes de démocratisation et d'égalité des chances, l'idée d'un virage à amorcer tendait à s'imposer. Le document officiel annonçant le Renouveau collégial (MESS, 1993) ne manquait pas de rappeler que les objectifs fixés dans les années 60 par le rapport Parent avaient non seulement été atteints mais dépassés. Fixée à l'époque à 45%, l'espérance d'accès d'une classe d'âge à l'enseignement collégial était passée, en ce début des années 90, à 60%. Les ambitions de démocratisation scolaire de la Révolution tranquille ayant été largement satisfaites, il importait désormais de donner la priorité à la réussite des élèves et à la lutte contre le décrochage scolaire. Cet enjeu était présenté comme d'autant plus important que seulement 30% des inscrits en formation technique obtenaient le DEC technique dans les délais impartis de trois ans.

Il reste que l'impératif de réussite ne devait pas conduire à diminuer les exigences de qualité des programmes, les cégeps devant se montrer capables de « se mesurer aux standards internationaux de compétence et viser à y être dans le peloton de tête ». L'élévation de la norme scolaire est une constante des stratégies de revalorisation de l'enseignement professionnel et technique. A cette fin, les exigences à l'entrée des collèges ont été relevées et l'encadrement pédagogique renforcé lors des premières années. Enfin, à « l'ère de la fréquentation de masse », le réseau collégial était appelé à « ajuster ses stratégies de poursuite de la qualité » à cette nouvelle donne. A lui de « diversifier et adapter ses pratiques pédagogiques pour rejoindre des populations aux modes de fréquentation et aux profils personnels plus variés ». De fait, avec le déclin démographique de la province et la démocratisation éducative, les cégeps accueillent une part toujours croissante de populations issues de l'immigration et, par conséquent, d'horizons sociaux et culturels diversifiés. Mais leur efficacité pédagogique ne doit pas en pâtir.

■ **Un nouveau système de pilotage**

Pour atteindre ces objectifs sans allocation de moyens supplémentaires, le Renouveau collégial ayant été réalisé à « coût zéro », le nouveau mode de pilotage national institué s'est fondé sur l'autonomie des collèges, la contractualisation et l'évaluation. Le renforcement de leur autonomie était en l'occurrence souhaité par la Fédération des cégeps, qui rassemble les responsables d'établissements, dans la mesure où ils ne disposaient pas, jusqu'ici, de l'autonomie ni des responsabilités associées à leur statut d'établissement d'enseignement supérieur. De plus, dès lors qu'il leur revenait d'élaborer le contenu des programmes d'études, la composition de leurs conseils d'administration (CA) a été ouverte aux représentants du monde économique ou communautaire local. Les cégeps peuvent ainsi consulter leurs partenaires pour, au besoin, s'ajuster à leurs attentes.

En effet, le ministère demeure garant des contenus des diplômes nationaux (compétences et standards). Mais le fait de dissocier le « référentiel de certification », conçu par le MEQ, du « référentiel de formation », établi localement, permet d'adapter les contenus d'enseignements à l'environnement socio-économique des cégeps ainsi qu'à leurs ressources locales en équipements et personnels. Les collèges ont, à cette fin, été dotés d'une direction des Etudes, présentée comme l'équivalent des facultés dans les universités, chargée de piloter l'élaboration locale des programmes présentés en CA. Les programmes d'études techniques ont ainsi une « couleur locale », avec leurs propres « profils de sortie », « disciplines [générales] contributives », agencements de cours et épreuves d'évaluation¹³. Chaque collège dispose, de fait, de sa propre politique dans ce domaine.

¹³ Seule une épreuve de français commune à tous les cégeps, placée sous l'égide du ministère a été maintenue.

Le pilotage du réseau collégial s'appuie, enfin, sur un dispositif d'évaluation, contribuant à garantir la légitimité nationale des diplômes. Une commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) a été mise en place pour veiller à la cohérence d'ensemble des programmes face au risque d'une différenciation de l'offre de formation. De fait, le Renouveau collégial a renforcé l'autonomie des établissements mais également la concurrence entre eux. Il institue, en outre, un dispositif de pilotage externe qui conduit, en interne, à questionner le travail enseignant.

■ ***Vers de nouvelles pratiques professionnelles ?***

L'objectif normalisé de réussite scolaire demande en effet son propre dispositif de mesure. Les activités d'apprentissage requises pour y parvenir ne faisant l'objet d'aucune forme de prescription, la réussite des élèves dépend d'une mobilisation de l'ensemble des acteurs éducatifs à l'échelle locale. L'application des principes du « nouveau management public » conduit à considérer les enseignants comme des « unités de travail » pouvant être dirigées en fonction de critères de performance (Normand, 2006). Il importe de favoriser leur appropriation du curriculum, en particulier dans le cadre d'un travail plus coopératif.

Le « Renouveau collégial » rend bien compte de ces préoccupations. Préalablement à sa mise en œuvre, la « qualité de l'éducation » a été au cœur des questions traitées par le Conseil supérieur de l'Éducation (CSE)¹⁴, dans le cadre de trois rapports annuels (1990-91 / 1991-92 / 1992-93). Ces rapports soulignaient la nécessité d'un renouvellement du « contrat social » qui relie les enseignants à la société, mais aussi d'un autre « modèle de gestion de l'éducation », favorisant une plus grande participation des enseignants. Le dernier de ces rapports préconisait un travail « plus coopératif », mettant fin à un « mode industriel de travail pédagogique » au profit d'un système fondé sur la « responsabilisation » et sur une « organisation conviviale ». Le développement de « projets d'établissements » devait favoriser l'émergence d'un « professionnalisme collectif et ouvert », tel que préconisé par l'OCDE – et dont l'expérience américaine du collège Alverno était considérée comme emblématique (Laliberté, 1995).

Si ces rapports ont concerné tous les ordres d'enseignement, le Renouveau collégial en a constitué, de fait, le terrain d'expérimentation. Le « règlement sur le régime pédagogique des études collégiales » pose la compétence comme principe intégrateur des apprentissages et la collaboration entre disciplines est désormais requise dans le cadre d'une « approche programme ». Celle-ci ne se substitue pas à l'organisation en départements disciplinaires mais demande localement une collaboration interdisciplinaire, notamment à deux occasions : lors de l'élaboration (ou la révision) des programmes et lors de « l'épreuve de synthèse », instituée avec le Renouveau collégial pour évaluer... l'intégration des apprentissages des étudiants.

Il reste que l'enjeu de renforcer l'efficacité de l'acte éducatif bute sur la relation pédagogique, qui demeure une zone d'incertitude et échappe à la rationalisation - sauf à supprimer le face-à-face de l'enseignant avec la classe. C'est donc en marge du Renouveau collégial que la promotion de pédagogies nouvelles s'est développée pour influencer les pratiques. Le CSE n'avait pas manqué de suggérer les voies à suivre dans son rapport de 1993 (« pédagogie différenciée » de P. Meirieu, « enseignement stratégique » de J. Tardif, etc.). Divers supports ont été utilisés dans ce sens, tels que la formation pédagogique ou encore la revue institutionnelle « Pédagogie collégiale », qui a régulièrement ouvert ses pages aux pédagogues pour distiller un certain nombre de repères. L'APC, pour reprendre les termes de Johsua (2002), demande ainsi de passer d'une « logique de restitution » à une « logique de compréhension », mais sans qu'une méthode stabilisée ne s'impose pour y parvenir.

¹⁴ Le Conseil Supérieur de l'Éducation, créé en 1964, est un organisme consultatif institué pour collaborer avec le ministre de l'Éducation du Québec et le conseiller.

Conclusion

L'APC s'inscrit dans un référentiel de politique éducative marqué par un impératif d'efficacité. Elle permet de faire évoluer les modes d'élaboration des curricula sur la base d'une coordination externe avec les futurs utilisateurs de main-d'œuvre. Mais elle prend simultanément appui sur une conception élargie des apprentissages, appelant des pédagogies plus actives et diversifiées. La normalisation à l'œuvre fait ainsi exister en interne le « client » (Cochoy, 2002) qu'est l'employeur, destinataire des produits de la formation et partant, des pratiques enseignantes. La formation professionnelle et technique, en prise avec le marché du travail, s'accommode sans difficulté de ce nouveau référentiel, la notion de compétence permettant aux enseignants de s'ajuster aux exigences des situations professionnelles. En revanche, l'extension de l'APC aux disciplines générales qui procurent les savoirs « ressources » soulève davantage de perplexité. Les controverses suscitées par la compétence en sciences de l'éducation sont là pour en témoigner.

En effet, cette notion renvoie à un problème pédagogique ancien, celui du passage du savoir à l'action (Crahay, 2006). Elle enrichit la problématique du lien entre savoir et action en écartant la notion de transfert et de « connaissance portable » au profit de celle de mobilisation *ad hoc* (Perrenoud, 1997). Mais un grand vide théorique entoure ce travail de mobilisation : relève-t-il d'une « physique des savoirs », d'un processus en « cascade » (Jonnaert, 2002), d'une « alchimie » (Le Boterf, 1994), d'une intelligence des situations ? On retrouve dans ces débats la trace de l'intelligence artificielle repérée par Marcelle Stroobants (1993) : la problématisation en termes de mobilisation de ressources ne fait rien d'autre qu'isoler ce qui relève de leur formalisation (les savoirs stockables) et le principe qui les active. Bien que cette vision binaire soit souvent récusée pour les impasses auxquelles elle conduit, il demeure, parmi les pédagogues, difficile de théoriser la mobilisation autrement qu'en termes d'aptitude générale à agir efficacement et, partant, d'échapper au risque de naturalisation de la compétence.

L'« énigme de la compétence » (Dolz, Ollagnier, 2002) demande cependant à être résolue, tant que l'affichage des finalités éducatives demeure formulé en ces termes. Il importe alors de s'interroger sur les fonctionnalités de ce vide théorique. La rationalisation du système éducatif à laquelle contribue l'APC transforme, au final, les enseignants en agents de recherche d'un nouveau savoir sur la fabrication des compétences. La fragilité de son statut conceptuel n'empêche pas la compétence d'être érigée en « objet épistémique », tel que le définit K. Knorr-Cetina (1998), c'est-à-dire en un objet de questionnement, ouvert et complexe, soulevant davantage de problèmes qu'il n'offre de réponses stabilisées. La rationalisation éducative à l'œuvre ne conduit pas à la production de nouvelles routines cognitives pour les enseignants mais vient conforter ou, au contraire, bousculer les leurs. La question est alors de savoir ce que recouvre la notion d'efficacité en éducation. Les politiques qui s'en revendiquent peinent à améliorer significativement les taux de réussite des élèves¹⁵, pendant que les syndicats enseignants dénoncent le recul de la place accordée aux savoirs généraux dans les filières techniques. Il semble alors que ces politiques se montrent surtout efficaces à faire de l'éducation, moins « un bien commun à charge de l'Etat » et confié à des « professionnels jouissant d'une relative autonomie », qu'un objet de consommation normalisé, dispensé par des établissements en compétition pour capter des clientèles (Ball, 1993, cité par Van Zanten, 2004). L'inégale déstabilisation des enseignants qui en résulte est alors à la mesure de leur inégale exposition aux logiques de marché du travail.

¹⁵ En 2005, 34% des inscrits en formation technique ont obtenu le DEC technique dans les délais impartis de trois ans (contre 30% en 1991), et 57,4% l'ont obtenu en cinq ans maximum (contre 51,1% en 1991). Source : MELS, Indicateurs de l'éducation.

Bibliographie

- BALL S. (1993), « Education Markets, Choice and Social Class : the market as a class strategy in the UK and the USA », *British Journal of Sociology of Education*, Vol.14, n°1, pp.3-20.
- BERNIER C. (1993), « L'entreprise et le couple qualification/formation : une articulation de plus en plus étroite et névralgique ? », *Enjeux actuels de la formation professionnelle*, P. Dandurand (dir.), Institut Québécois de la recherche sur la culture, Québec, pp.177-198.
- BORRAZ O. (2004), « Les normes, instruments dépolitisés d'action publique », *Gouverner par les instruments*, P. Lascombes & P. Le Galès (dir.), Presses de Science Po, pp.123-159.
- BLOOM B.S. & alii (1969), *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, traduction française, Montréal, Education Nouvelle.
- BOBBIT F. (1918), *The Curriculum*, Boston, Houghton Mifflin Co.
- COCHOY F. (2002), « Une petite histoire du client, ou la progressive normalisation du marché et de l'organisation », *Sociologie du travail*, Vol.44, n°3, pp.357-380.
- 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.
- CRAHAY M. (2006), « Dangers, incertitudes et incomplétudes de la logique de la compétence en éducation », *Revue Française de pédagogie*, n°154, pp.97-110.
- DEROUEZ J.-L. (1992), *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Métailié.
- 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, n°1, pp.87-107.
- EISNER E. W. (1967), « Educational Objectives : Help or Hindrance ? », *The School Review*, Vol.75, n°3, pp.250-260.
- FORQUIN J.-C. (1984), « La sociologie du curriculum en Grande Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation », *Revue Française de Sociologie*, Vol.25, n°2, pp.211-232.
- GADREY J. (1994), « La modernisation des services professionnels : rationalisation industrielle ou rationalisation professionnelle ? », *Revue Française de Sociologie*, Vol.35, n°2, pp.163-195.
- JOBERT B. & MULLER P. (1987), *L'État en action. Politiques publiques et corporatismes*, Paris, PUF.
- JOHSUA S. (2002), « La popularité pédagogique de la notion de "compétence" peut-elle se comprendre comme une réponse inadaptée à une difficulté didactique majeure ? », *L'énigme de la compétence en éducation*, J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), Bruxelles, De Boeck, pp.115-128.
- JONNAERT P. (2002), *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. De Boeck, Perspectives en éducation et en formation, Bruxelles.
- KNOR CETINA K. (1998), « Les épistémès de la société : l'enclavement du savoir dans les structures sociales », *Sociologie et sociétés*, Vol.30, n°1, pp.1-16.
- LALIBERTÉ J. (1995), « Alverno : une réforme pédagogique riche d'enseignements », *Enseigner au collégial*, J.-P. Goulet (dir.), 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.
- Le BOTERF G. (1994), *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Paris, Editions d'organisation.
- MAGER R.-F. (1971), *Comment définir les objectifs pédagogiques*, Paris, Gautier-Villars.
- 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.

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.

MONCHATRE S. (2007), « En quoi la compétence devient-elle une technologie sociale ? Réflexions à partir de l'expérience québécoise », *Formation Emploi*, n°99, pp.29-45.

MONCHATRE S. (2008), *L'« approche par compétence », technologie de rationalisation pédagogique. Le cas de la formation professionnelle au Québec*. Montréal, Note de recherche du CIRST, 2008-1.

MOREAU G. (2002), *Les patrons, l'Etat et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute.

NORMAND R. (2006), « L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire », *Revue française de pédagogie*, n°154, pp.33-43.

PERRENOUD P. (1997), *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.

STROOBANTS M. (1993), *Savoir-faire et compétence au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Bruxelles, Editions de l'Université libre de Bruxelles.

TANGUY L. (1994), « Rationalisation pédagogique et légitimité politique », *Savoirs et compétences. De l'usage de cette notion dans l'école et l'entreprise*, F. Ropé & L. Tanguy (dir.), Paris, l'Harmattan, pp.23-61.

TANGUY L. (2005), « De l'éducation à la formation : quelles réformes ? », *Education et société*, Vol.16, n°2, pp.99-122.

VAN ZANTEN A. (2004), *Les politiques d'éducation*, Paris, PUF, Que sais-je ?