

Peut-on encore parler de mission éducative de l'école? Can We Still Refer to the School's Educational Mission? ¿Acaso la escuela todavía tiene una misión educativa?

Georges A. Legault, France Jutras et Marie-Paule Desaulniers

Volume 30, numéro 1, printemps 2002

Les finalités de l'éducation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1079538ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1079538ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Legault, G., Jutras, F. & Desaulniers, M.-P. (2002). Peut-on encore parler de mission éducative de l'école? *Éducation et francophonie*, 30(1), 26–44.
<https://doi.org/10.7202/1079538ar>

Résumé de l'article

Cet article vise la compréhension de la mission sociale de l'école au Québec, grâce à une analyse des finalités éducatives, au moment où a lieu une réforme majeure dans le curriculum scolaire assortie d'une réforme de la formation des maîtres. La réforme entraîne non seulement la spécification de finalités éducatives orientées vers l'intégration sociale, mais aussi un changement de paradigme épistémologique. Apprendre ne signifie plus acquérir des objectifs dont le degré de maîtrise est observable par des comportements appropriés; apprendre signifie désormais développer des compétences qui supposent la mobilisation des ressources dans l'agir. L'analyse des enjeux de la rationalité de l'action permet de distinguer rationalité technique et rationalité téléologique. L'apprentissage par objectifs renvoie à la rationalité technique qui vise la mise en place de moyens efficaces pour produire un résultat spécifique alors que le développement de compétences se rapproche de la rationalité téléologique, un idéal vers lequel on tend sans l'atteindre une fois pour toutes. Poser les finalités de l'éducation, c'est justement poser un idéal de l'humain et un idéal de la vie sociale. Ainsi, nous tentons de voir dans quelle mesure le développement des compétences d'une personne comme finalité de l'éducation dans l'institution scolaire s'inscrit dans les finalités sociales.

Peut-on encore parler de mission éducative de l'école?

Georges A. LEGAULT

Faculté des Lettres et Sciences humaines, Secteur Éthique appliquée
Université de Sherbrooke, Sherbrooke (Québec), Canada

France JUTRAS

Faculté d'éducation, Département de pédagogie
Université de Sherbrooke, Sherbrooke (Québec), Canada

Marie-Paule DESAULNIERS

Département des Sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières (Québec), Canada

RÉSUMÉ

Cet article vise la compréhension de la mission sociale de l'école au Québec, grâce à une analyse des finalités éducatives, au moment où a lieu une réforme majeure dans le curriculum scolaire assortie d'une réforme de la formation des maîtres. La réforme entraîne non seulement la spécification de finalités éducatives orientées vers l'intégration sociale, mais aussi un changement de paradigme épistémologique. Apprendre ne signifie plus acquérir des objectifs dont le degré de maîtrise est observable par des comportements appropriés; apprendre signifie désormais développer des compétences qui supposent la mobilisation des ressources dans l'agir. L'analyse des enjeux de la rationalité de l'action permet de distinguer rationalité technique et rationalité téléologique. L'apprentissage par objectifs renvoie à la rationalité technique qui vise la mise en place de moyens efficaces pour produire un résultat spécifique alors que le développement de compétences se rapproche de la rationalité téléologique, un idéal vers lequel on tend sans l'atteindre une fois pour

toutes. Poser les finalités de l'éducation, c'est justement poser un idéal de l'humain et un idéal de la vie sociale. Ainsi, nous tentons de voir dans quelle mesure le développement des compétences d'une personne comme finalité de l'éducation dans l'institution scolaire s'inscrit dans les finalités sociales.

ABSTRACT

Can We Still Refer to the School's Educational Mission?

Georges A. Legault

Faculty of Letters and Humanities, Université de Sherbrooke, (Québec), Canada

France Jutras

Faculty of Education, Université de Sherbrooke, (Québec), Canada

Marie-Paule Desaulniers

Department of Education Sciences, Université du Québec à Trois-Rivières, (Québec), Canada

This article aims at understanding the social mission of the school in Québec with an analysis of educational purposives at the moment of a major reform in the school curriculum, accompanied by a reform in teacher training. The reform not only leads to the specifications of educational purposives oriented towards social integration, but to an epistemological paradigm as well. Learning no longer means acquiring objectives whose degree of mastery is observable by appropriate behaviours; learning now means developing abilities, which assumes that resources will be mobilized in the doing. The analysis of the stakes of the action rationality allows us to distinguish technical rationality and teleological rationality. Learning by objective refers to the technical rationality which aims at finding effective ways to produce a specific result, while the development of abilities is closer to teleological rationality, an ideal towards which one leans without reaching it once and for all. Formulating educational purposives is actually formulating an ideal of the human being and an ideal of social life. Thus, we try to see to what degree the development of a person's abilities as an educational purposive in the school institution fits into social purposives.

RESUMEN

¿Acaso la escuela todavía tiene una misión educativa?

Georges A. Legault

Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Universidad de Sherbrooke, (Quebec), Canadá

France Jutras

Facultad de Educación, Universidad de Sherbrooke, (Quebec), Canadá

Marie-Paule Desaulniers

Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Quebec en Trois-Rivières, (Quebec), Canadá

Este artículo tiene como objetivo la comprensión de la misión social de la escuela en Quebec, mediante el análisis de las finalidades educativas, en un momento en el que se lleva a cabo una gran reforma del curriculum escolar acompañada de una reforma de la formación de los maestros. La reforma conlleva la definición de las metas educativas orientadas hacia la integración social, así como un cambio de paradigma epistemológico. Aprender ya no significa apropiarse de los objetivos cuyo grado de adquisición es observable en los comportamientos esperados; de ahora en adelante, aprender significa desarrollar competencias que suponen la movilización de los recursos en la acción. El análisis de los desafíos de la racionalidad de la acción permite distinguir la racionalidad técnica y la racionalidad teleológica. El aprendizaje por objetivos refleja la racionalidad técnica cuyo objetivo es la instalación de medios eficaces para producir un resultado específico mientras que el desarrollo de competencias se aproxima a la racionalidad teleológica, un ideal que nos inspira sin que necesariamente su realización sea lograda. Pensar en las metas de la educación, consiste precisamente en plantear un ideal humano y un ideal de la vida social. Por ello, tratamos de ver en que medida el desarrollo de competencias de una persona en tanto que finalidad de la educación en la institución escolar se inscribe en las finalidades sociales.

Introduction

Pour faire de la question des finalités de l'éducation un objet de recherche, il faut, au départ, cerner la nature du champ disciplinaire qui s'autorise à porter ce regard interrogatif sur l'éducation. La finalité, nous disent les dictionnaires, est la caractéristique de quelque chose qui est organisé en fonction d'un but. Le passage de « finalité » à « finalisme » se comprend aisément dans ces ouvrages de référence, puisque ce terme est réservé au système qui explique les choses par le biais des causes finales. La question des finalités s'inscrit donc dans le discours téléologique,

celui qui répond au « pourquoi ». Avec le discours téléologique, nous entrons de plain-pied dans le discours du sens de l'action comme intervention d'un sujet dans le monde. Il n'est guère étonnant qu'au discours des finalités corresponde celui de l'éthique, comme en témoignent éloquentement les propos suivants de Etchegoyen (1993, p. 178) : « Car si un concept [responsabilité] est un nouveau repère pour notre conscience morale, il l'est évidemment aussi pour des institutions déboussolés qui ne savent plus si elles éduquent, si elles enseignent, si elles préparent à l'emploi ou si elles assurent une nouvelle forme de garderie ». Ainsi, la question des finalités en éducation apparaît à deux plans de l'intervention pédagogique : celui de la pratique d'enseigner et celui de l'institution d'enseignement.

Notre recherche portant sur les finalités de l'éducation construit son objet à partir du questionnement téléologique de l'action, et plus spécifiquement celui de l'éthique. Cependant, la pertinence de cette construction peut être mise en cause. Le discours des finalités est-il passéiste? Ne devrions-nous pas renoncer à ce genre de discours, voire en faire notre deuil dans nos sociétés démocratiques avancées? La recherche sur les finalités de l'éducation est elle-même soumise à la question de sa pertinence et des cadres théoriques qui la fondent. C'est pourquoi nous devons d'abord répondre à la mise en question de notre objet de recherche. C'est en cernant le débat autour de la rationalité de l'action dans la culture occidentale que nous pourrons mesurer la profondeur de la crise des valeurs qui touche nos institutions et nos pratiques d'enseignement. Ensuite, à la lumière des enjeux de la rationalité instrumentale et de la rationalité téléologique, nous pourrons voir dans quelle mesure le développement des « compétences », proposé comme finalité des interventions pédagogiques, s'inscrit dans l'une ou l'autre forme de rationalité de l'action. Enfin, nous pourrons nous interroger sur les institutions d'enseignement et les programmes de formation afin de voir dans quelle mesure les finalités des interventions pédagogiques s'inscrivent dans les finalités sociales des institutions.

La rationalité de l'action

C'est à partir de la théorie aristotélicienne des quatre causes que se sont instaurées, en Occident, les deux lectures de l'action : l'explication par les causes efficiente et matérielle et la justification par les causes finale et formelle. Toute action peut dès lors être expliquée par les facteurs qui la déterminent de l'extérieur, ce que l'expression mécanique du principe de causalité exprime dans le rapport de cause à effet. Mais l'action peut aussi être interprétée comme la résultante d'un processus intentionnel. Ce facteur interne, notamment chez l'être humain, permet de comprendre l'action comme un moyen visant l'atteinte d'une fin déterminée. Pour comprendre comment la cause finale peut vraiment agir comme cause, il faut revenir à l'expérience de base sur laquelle s'appuient les Grecs : l'art. Le sculpteur ne peut matérialiser son œuvre que s'il possède la visée d'une « forme idéale » qu'il cherche à incorporer à la matière par le biais de ses mains et de ses outils. L'écart entre la forme idéale visée et la matérialisation concrète sera toujours présente dans l'art.

Ces deux perspectives sur l'action que sont les facteurs externes déterminants et les facteurs internes intentionnels réapparaissent dans le débat contemporain sur l'action, notamment dans la distinction entre l'action stratégique et l'action téléologique, et plus particulièrement encore dans la critique de la place de la rationalité instrumentale. Puisque le questionnement sur les finalités de l'éducation s'inscrit dans ce contexte spécifique de l'action téléologique d'une part et de la critique de la rationalité instrumentale d'autre part, il est important de cerner rapidement les enjeux propres à chacune de ces variantes de la compréhension de l'action.

Il y a tout un passage à effectuer entre penser l'action et penser l'agir. Dans son débat avec les philosophes analytiques de l'action, Ricœur cherche à montrer qu'il faut dépasser l'analyse strictement causale des chaînes de facteurs expliquant l'apparition d'un phénomène et qu'il est nécessaire de comprendre l'agir humain comme une chaîne causale initiée volontairement par le décideur. Il est difficile d'ignorer toutes les théories qui expliquent l'humain et son action à partir des chaînes de causalités qui ne font aucune référence à l'intention. On ne peut ignorer en effet l'influence d'un Nietzsche, d'un Marx et d'un Freud dans l'interprétation de l'agir humain et de la remise en cause du « sujet » agissant avec intentionnalité. L'analyse des actes posés par un enseignant dans sa classe peut être élaborée de ce seul point de vue de la mise en place d'une chaîne causale visant à produire un effet déterminé. En effet, on peut se demander si les gestes posés ont donné lieu à la chaîne causale la plus efficace pour atteindre le résultat visé. Mais, avec une lecture intentionnelle, on peut évaluer cette fois les actes posés volontairement par l'enseignant en fonction de la visée éducative. Ainsi, on peut se demander en quoi les actes pédagogiques ont permis de rapprocher l'élève ou l'étudiant de l'idéal d'un être éduqué.

La distinction entre l'analyse de l'action par la chaîne causale non volontaire et la chaîne causale amorcée par un acte volontaire est en arrière-plan de la critique de la rationalité technique qui est au cœur du débat sur la modernité et la postmodernité. Michel Freitag dans *Le naufrage de l'université* développe essentiellement sa critique à la lumière du mode de gestion technocratique du social dans nos sociétés postmodernes. Cette critique est construite autour de l'idée que : « Le futur est l'autonomisation du fonctionnement et de l'opérativité des moyens par rapport aux fins, le désassujettissement des premiers aux secondes » (Freitag (1995, p. 14)). Selon les différentes perspectives que prendront les auteurs pour élaborer la critique de la rationalité instrumentale, nous retrouvons toujours cette séparation des moyens de la logique des fins. Ainsi, Charles Taylor (1992, p. 15) spécifie : « Par "raison instrumentale", j'entends cette rationalité que nous utilisons lorsque nous évaluons les moyens les plus simples de parvenir à une fin donnée. L'efficacité maximale, la plus grande productivité mesurent sa réussite ». À première vue, la raison instrumentale semble s'inscrire dans une relation téléologique. Cependant, les exemples que donne Taylor permettent de mieux comprendre la relation spécifique qui distingue la rationalité instrumentale de la rationalité téléologique. Insistons sur le fait que la pensée instrumentale, selon Taylor, se construit dans le choix des moyens en fonction d'une « fin donnée ». Si la fin est donnée, c'est-à-dire fixée au préalable, cela signifie qu'il

n'existerait pas de délibération chez l'être humain pour choisir la finalité de son action. L'auteur ajoute (*Ibid.*, p. 17) : « La primauté de la raison instrumentale se manifeste aussi dans le prestige qui auréole la technologie et qui nous fait chercher des solutions technologiques alors que l'enjeu est d'un tout autre ordre ». Et il poursuit en affirmant que la raison instrumentale envahit aussi d'autres domaines comme la médecine, où la technologie médicale peut conduire, selon Benner, à considérer le patient non comme une personne possédant une vie propre, mais comme le site d'un problème technique. C'est ainsi qu'apparaît toute la différence entre la relation professionnelle à une personne et la relation professionnelle à un problème technique. Alors que dans un cas, la finalité de l'action médicale est la santé d'une personne, dans l'autre, elle est la solution technique à un problème technique. Penser la relation moyen-fin en termes de solution technique à un problème technique n'est pas une perspective téléologique : c'est essentiellement une analyse causale.

Les critiques de la pensée instrumentale s'élaborent ainsi dans l'opposition entre deux visions de l'action : l'action orientée vers la solution d'un problème technique et l'action orientée vers l'élaboration d'un monde humain. Dans la foulée de la réflexion sur la rationalité instrumentale, on retrouve l'importance du sujet comme l'écrit Gilbert Renaud (1997, p. 151) :

Le sujet correspond ainsi à ce mouvement qui refuse la réduction au faire, il est travail de l'idéal d'authenticité qui s'objecte à la rationalité mécanique d'un système qui ne cherche plus à établir que sa propre performance, il s'enracine dans l'émotion, les sentiments, les affects qui clament que la condition humaine est aussi autre chose que ce qu'en font les pouvoirs. Il est recherche d'une voie sociale qui ne renonce pas à la raison, mais qui en refuse la réduction instrumentale.

C'est à l'intérieur de ce débat autour de la rationalité de l'action, notamment dans la critique de la rationalité technique ou instrumentale, que se situe l'interrogation des finalités de l'éducation. La critique de la gestion technique du social soulevée par Freitag et Renaud nous renvoie à la gestion de l'éducation au plan des politiques de l'éducation et de la formation, alors que la critique de la raison instrumentale de Taylor soulève l'enjeu des pratiques professionnelles, y compris celles des enseignantes et enseignants.

Quelle compétence pour quelle action?

La réforme scolaire implantée depuis septembre 2000 au Québec avec le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ) instaure une transformation majeure de l'éducation en proposant, comme finalité de l'enseignement, le développement de compétences. Cette approche - retenue pour l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et secondaire - est aussi implantée depuis 1993 à la formation collégiale et dans les contextes de la formation initiale et continue des professionnels

à l'université. En éducation, la formation par compétences des élèves exige que le personnel enseignant soit lui aussi formé par compétences professionnelles. C'est d'ailleurs ce qui a donné lieu à une première réforme de la formation initiale à l'enseignement en 1992 et c'est également ce que nous retrouvons dans la seconde réforme : *La formation à l'enseignement - Les orientations : les compétences professionnelles* du ministère de l'Éducation en 2001, Gouvernement du Québec (2001).

Le virage qu'impose l'approche par compétences ne laisse pas indifférent. Que signifie l'approche par compétences? Que met-elle en œuvre dans la société? Cette approche qui a été proposée d'abord pour la formation collégiale a soulevé plusieurs critiques, notamment quant à son application à la formation générale. Dans la mesure où l'approche par compétences semble ainsi être généralisée à tous les ordres d'enseignement, on peut se demander quels sont les rapports entre l'approche par compétences et les finalités de l'éducation. Le développement des compétences devient-il la finalité de l'éducation ou est-ce un moyen d'atteindre une finalité supérieure?

Ici, nous allons nous pencher sur la compétence comme finalité de formation tant pour ce qui concerne la formation des élèves que pour celle des enseignantes et enseignants. À la lumière du PFÉQ, nous tenterons dans un premier temps d'établir les visées de l'approche par compétences et les changements dans l'enseignement qu'elle met en œuvre en tant que formation générale. Dans un deuxième temps, avec le document *La Formation à l'enseignement - Les orientations : les compétences professionnelles*, nous analyserons cette application de l'approche par compétences à une formation professionnelle. Nous pourrions, à la lumière des débats sur l'approche par compétences, vérifier dans quelle mesure la distinction entre la rationalité technique et la rationalité téléologique permet de clarifier l'arrière-plan du débat social.

L'approche par compétences dans le Programme de formation de l'école québécoise

Dans sa version abrégée (MEQ (2000, p. 5)), la définition retenue de la compétence est : « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources ». Les précisions apportées après cette définition permettent d'entrevoir la différence entre l'approche par compétence et l'approche par objectifs dont elle veut s'éloigner. La compétence est un « savoir-agir » : « L'expression "savoir-agir" permet de distinguer la compétence de savoir-faire, plus limitée (*sic.*) dans sa portée et davantage associée (*sic.*) à l'objet de son exercice »¹. Le « savoir-agir » dans l'approche par compétences se distingue de la notion de savoir-faire qu'on retrouve dans l'approche de formation par objectifs. À cet égard, Tremblay rapporte que

1. Gouvernement du Québec. *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec : Ministère de l'Éducation, 2000, p. 5. La première difficulté consiste à interpréter : « distinguer la compétence de savoir-faire ». Ou bien il s'agit de « distinguer la compétence de "savoir-faire" » ou bien de « distinguer le savoir-agir de la compétence de savoir-faire ». Il est difficile de trancher entre les deux interprétations à cause des deux adjectifs : « plus limitée... et associée... ». Le féminin utilisé renvoie soit à : l'expression « savoir-agir » ou à « la compétence de savoir-faire ». Il est difficile de comprendre en quoi le savoir-agir serait plus limité que le savoir-faire compte tenu de l'importance de la mobilisation et l'utilisation des ressources. Dans notre interprétation ici, nous préférons considérer que « limité et associé » vont avec « savoir-faire ».

Sophie Dorais écrit que : « Dans le vocabulaire collégial, on attribue souvent à savoir-faire le sens d'habileté, comme on fait de savoir l'équivalent de connaissance et de savoir-être l'équivalent d'attitude. Or, savoir-faire prend un sens différent, plus englobant, plus proche du "savoir-agir" tel que défini par Olivier Reboul »². Cette citation nous permet de voir la distance que prend l'approche par compétences de l'approche par objectifs puisque la première redéfinit les rapports entre savoir, savoir-être et savoir-faire. En effet, si la compétence est un savoir-agir, elle se caractérise par la mobilisation et l'utilisation efficaces de ressources dans l'agir. Nous sommes ici au cœur de la problématique des rapports entre connaissance et agir, problématique centrale à toute formation professionnelle, mais aussi problématique épistémologique comme en témoigne l'émergence de la science-action et de la praxéologie³.

Certains concepteurs de programmes universitaires ont déjà construit leur formation professionnelle autour de l'apprentissage par problème (APP) et, dans d'autres programmes universitaires non professionnels, on a intégré une variante, l'apprentissage par projet. Ces approches exigent que le problème à résoudre ou le projet à réaliser soit le cadre même de l'activité pédagogique, ce qui favorise l'apprentissage dans le contexte même de la mobilisation et de l'utilisation des ressources dans l'agir. On comprend alors dans cette perspective pourquoi les connaissances sont une partie des ressources mobilisées. Comme le précise le PFÉQ (2000, p. 5) : « De même, puisqu'elles reposent sur la mobilisation des ressources, les connaissances dont on vise l'acquisition doivent nécessairement être liées à leur usage et n'acquièrent le statut de ressources que dans la mesure où l'élève peut les mobiliser dans des situations où leur utilisation s'avère pertinente ». Enfin, l'approche par compétence se situe dans une perspective développementale (*Ibid*) : « elle est [...] évolutive, en ce sens que son enrichissement peut se poursuivre tout au long du cursus scolaire même et au-delà de (*sic.*) celui-ci ». La définition du contexte de réalisation d'une compétence est plus explicite quant au caractère développemental. Contrairement à ce qu'on observe dans la pédagogie par objectifs où on évalue le degré d'atteinte de l'objectif, l'élève est placé dans des conditions pour développer et exercer la compétence (*Ibid*, p. 11) : « Ces conditions sont notamment utilisées pour l'évaluation du degré de développement de la compétence ».

L'approche par compétences propose ainsi de revoir le paradigme de l'enseignement axé sur des objectifs behavioristes d'acquisition de savoir, savoir-faire et savoir-être. Ce changement de paradigme est avant tout un changement de paradigme épistémologique. Le PFÉQ s'inscrit explicitement dans les perspectives cognitiviste et socioconstructiviste, ce qui constitue, selon Tardif (2000, p. 6), une rupture plutôt qu'une continuité : « Les fondements mêmes de la réforme de l'école québécoise et

-
2. « Tout savoir-faire [...] intéresse l'homme tout entier. Savoir-faire [...] c'est pouvoir adapter sa conduite à la situation, faire face à des difficultés imprévues; c'est aussi pouvoir ménager ses propres ressources pour en tirer le meilleur parti, sans effort inutile; c'est enfin pouvoir improviser là où les autres ne font que répéter. Bien savoir-faire, c'est pouvoir agir intelligemment. » (Olivier Reboul, *Qu'est-ce qu'apprendre?*, Paris : Presses universitaires de France, 1980, pp. 67-68) dans Gilles Tremblay, « À propos de l'approche par compétences appliquée à la formation générale », *Pédagogie collégiale*, vol. 7, no 3, 1994, pp. 14-15.
 3. Yves St-Arnaud, « Le savoir, un objet perturbateur non identifié (OPNI) dans l'intervention », dans *L'intervention : les savoirs en action*, sous la direction de Claude Nélisse et Ricardo Zuniga, Sherbrooke : Éditions GGC, 1997, pp. 165-181.

du programme de formation inscrivent la rupture dans le nouveau paradigme, celui de l'apprentissage, comparativement au paradigme de l'enseignement qui, jusqu'à maintenant, prévalait dans le cas de l'organisation scolaire et des programmes d'études». Ce changement de paradigme prend cependant une autre couleur dans les débats sur l'approche par compétences dans la réforme collégiale entreprise en 1993. La tension entre l'enseignement et l'apprentissage prend la forme d'une opposition entre la formation générale et la formation technique, et plus spécifiquement entre la formation fondamentale et la formation spécialisée.

Lorsqu'on examine la méthode utilisée pour la révision des programmes de formation professionnelle et technique du secondaire et du collégial, on voit qu'elle est fondée sur une analyse de la situation de travail réalisée par des experts. Gilles Tremblay (1994) résume les trois étapes du processus mis en place pour l'élaboration des programmes techniques : la précision des déterminants du programme, la spécification des compétences à développer et la définition des objectifs. C'est dans la précision des déterminants du programme qu'apparaît l'importance du *Rapport d'analyse de la situation de travail* qui est réalisé par des spécialistes de la profession ou des experts du domaine.

Concrètement, l'analyse de situation de travail implique d'abord un relevé de tâches, des opérations et des sous-opérations significatives en rapport avec une fonction travail-type [...]. À ce relevé s'ajoutent la description des attitudes, habiletés et comportements nécessaires à leur réalisation ainsi que la mention des connaissances de base requises [...]. Elle indique le degré de complexité des techniques utilisées [...] de même que leur importance relative en termes de temps qui leur est alloué dans la pratique. Enfin, elle précise le processus de travail, à savoir l'ordre logique d'exécution des tâches.⁴

Le modèle mis en place par cette analyse est axé sur le comportement compétent, c'est-à-dire la production de gestes pertinents, utiles et efficaces dans une situation de travail donnée. Comportement compétent et performance deviennent des synonymes de la production visée par l'apprentissage. Par ailleurs, le débat sur la compétence au Cégep porte aussi sur un autre aspect : celui du passage de l'apprentissage de type behavioriste à l'apprentissage cognitiviste. Mario Désilets & Claude Brassard (1994, p. 8) mettent en évidence que :

Dans une perspective cognitiviste, le résultat visé, c'est-à-dire l'objectif d'apprentissage, est *une modification de la structure des connaissances* de l'élève alors que le comportement observable est considéré comme un indicateur, très imparfait, permettant *d'inférer l'atteinte de l'objectif* c'est-à-dire le développement d'une compétence. Ce n'est donc pas un

4. Service de développement des programmes, *Élaboration des programmes de formation professionnelle de niveau technique : cadre technique*. Québec : Gouvernement du Québec, 1990, p. 21, cité dans Gilles Tremblay, « À propos de l'approche par compétences appliquée à la formation générale », *Pédagogie collégiale*, vol. 7, no 3, 1994, p. 15.

comportement spécifique dans une activité particulière qui est visée par l'enseignement, mais le développement de capacités transférables chez les élèves.

Les débats autour de l'approche par compétences au Cégep démontrent la fragilité du cadre de référence proposé dans le PFÉQ pour expliciter l'approche par compétences. Qu'il s'agisse de l'énoncé de la compétence, du contexte de réalisation, des composantes de la compétence ou de la manifestation de la compétence et des critères d'évaluation, ce cadre peut, selon une lecture cognitiviste ou behavioriste, conduire à des interventions pédagogiques très différentes. Développer les compétences d'une personne, c'est une chose; former des professionnels ou des travailleurs compétents, c'est autre chose. La compétence telle que présentée dans la perspective cognitiviste et socioconstructiviste se rapproche de la rationalité téléologique comme que nous l'avons définie : c'est un idéal vers lequel on tend sans jamais l'atteindre. Définir les activités pédagogiques afin de produire un résultat spécifique (acquisition d'une connaissance, d'une habileté ou d'une attitude) renvoie à la rationalité technique qui vise la mise en place de moyens efficaces pour produire un résultat spécifique.

Dès le moment où les compétences sont précisées, il y a un risque de faire basculer la compétence comme « savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces de ressources » à une compétence comportementale. Dans le PFÉQ, les compétences disciplinaires se distinguent des compétences transversales. À première vue, l'expression compétence disciplinaire semble contradictoire par rapport à la définition générale d'une compétence qui fait appel aux ressources, c'est-à-dire aux connaissances. L'exemple suivant tiré d'un manuel (Lasnier (2000, p. 331)) laisse songeur : « Compétence : Écrire des textes variés. Discipline : Français. Composantes : C1 Préparation, C2 1^{re} rédaction, C3 Révision, C4 Correction, C5 Réécriture, C6 Évaluation ». La même difficulté apparaît dans le libellé du PFÉQ avec la classification suivante des compétences transversales, c'est-à-dire des compétences qui traversent les disciplines. Le tableau 1 présente les quatre compétences transversales visées dans le PFÉQ :

Tableau 1 : Les compétences transversales

D'ordre intellectuel	D'ordre méthodologique	D'ordre personnel et social	D'ordre de la communication
<ul style="list-style-type: none"> • Exploiter l'information • Résoudre des problèmes • Exercer sa pensée critique • Mettre en œuvre sa pensée créatrice 	<ul style="list-style-type: none"> • Pratiquer des méthodes de travail efficaces • Exploiter les technologies de l'information et de la communication 	<ul style="list-style-type: none"> • Développer son identité personnelle • Entretenir des relations interpersonnelles harmonieuses • Travailler en coopération • Faire preuve de sens éthique 	<ul style="list-style-type: none"> • Communiquer de façon appropriée

Les énoncés des compétences transversales d'ordre intellectuel correspondent assez fidèlement à la définition générale d'une compétence : exploiter l'information est un savoir-agir, tout comme résoudre des problèmes. Mais, dès l'instant où une compétence prend la forme d'un exercice - par exemple, exercer sa pensée critique ou mettre en œuvre sa pensée créatrice -, n'est-on pas davantage devant des composantes d'une compétence, et plus proches du comportement visé? C'est au plan des compétences méthodologiques que le glissement est encore plus significatif avec « pratiquer et exploiter ». Lorsqu'on touche aux compétences d'ordre personnel et social, on peut se demander s'il s'agit vraiment de compétences. Il est difficile de comprendre en quoi « développer son identité personnelle » est un savoir-agir impliquant l'utilisation et la mobilisation de ressources. Dès le moment où l'on vise l'apprentissage du social, il semble que le modèle des compétences s'efface au profit des comportements évalués : entretenir des relations interpersonnelles harmonieuses, travailler en coopération. Et que dire de « faire preuve d'un sens éthique » comme compétence? Le Conseil supérieur de l'éducation a pourtant déjà, dans son Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation, proposé qu'à l'école soit développée une « compétence éthique », laquelle a été définie (CSE (1990, p. 10)) comme « l'émergence des aptitudes fondamentales à la recherche et au dialogue, à la critique et à la créativité, à l'autonomie et à l'engagement ».

L'approche par compétences dans la formation initiale à l'enseignement

La réforme de l'éducation telle que proposée exige de revoir en profondeur la formation initiale des enseignantes et enseignants du préscolaire, primaire, secondaire et d'adaptation scolaire, parce qu'ils auront à travailler dans un nouvel environnement éducatif. La formation à l'enseignement doit ainsi les préparer à exercer leur profession dans ce contexte. Rappelant le fait que la réforme des programmes scolaires est axée sur une approche socioconstructiviste selon laquelle l'élève est l'acteur principal de ses apprentissages, le Ministère en tire deux conséquences majeures pour l'enseignement. D'une part, l'évaluation doit être intégrée aux situations d'apprentissage et permettre de suivre le développement des compétences des élèves sur

une période de temps qui peut s'étaler sur plus d'une année. Et, d'autre part, les enseignantes et enseignants vivent une modification profonde de leur rôle: ils passent de transmetteurs de savoirs à guides, accompagnateurs, motivateurs et médiateurs entre l'élève et le savoir.

Les visées de la formation proposée pour les enseignantes et enseignants reposent sur une conception de l'enseignement comme acte complexe qui requiert la mobilisation de ressources pour agir (MEQ (2001, pp. 50-53)). C'est pourquoi elle est présentée comme une formation de compétences professionnelles où les composantes sont bien identifiées de même que le niveau de maîtrise jugé acceptable au terme de la formation. Nous retrouvons dans les énoncés des compétences, et dans leurs composantes, les difficultés déjà rencontrées lors de la définition des compétences pour le PFÉQ. Il est possible de regrouper les douze compétences retenues en trois catégories: les compétences de l'ordre de l'intervention, les compétences fonctionnelles et les compétences d'éthique professionnelle.

Les compétences de l'ordre de l'intervention

En général, il est considéré que, parmi les compétences professionnelles, les plus fondamentales sont celles relatives à l'intervention. La qualité et l'efficacité de l'agir professionnel dépendent de la capacité de « diagnostiquer » la situation afin d'établir le « plan d'intervention » nécessaire et efficace pour répondre au diagnostic. Ainsi, le document réserve pour l'intervention sept des douze compétences professionnelles, soient :

Compétence 1 :

Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoir ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.

Compétence 2 :

Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession.

Compétence 3 :

Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.

Compétence 4 :

Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.

Compétence 5 :

Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.

Compétence 6 :

Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.

Compétence 7 :

Adapter ses interventions pédagogiques aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.

Les compétences fonctionnelles

D'une part, le PFÉQ faisait de l'utilisation des technologies de l'information une compétence transversale d'ordre méthodologique, ce qui se traduit dans la formation des maîtres comme :

Compétence 8 :

Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.

D'autre part, la coopération, qui était une compétence transversale d'ordre personnel et social pour les élèves, prend une allure très spécifique pour les enseignantes et enseignants dans le contexte institutionnel. Deux compétences lui sont réservées, soient :

Compétence 9 :

Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.

Compétence 10 :

Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.

Ces trois compétences, avec des énoncés aussi précis, semblent plus près de la formulation de compétences-objectifs que de compétences constructivistes. C'est pourquoi nous les regroupons sous la catégorie de compétences fonctionnelles. Elles visent des situations précises pour lesquelles on veut des comportements précis : utilisation de l'informatique, travail d'équipe avec les collègues et avec les parents. On retrouve ici, sous forme de compétences, les exigences du « professionnalisme collectif » que le Conseil supérieur de l'éducation et certains auteurs, notamment Bisailon et Lessard, ont identifié comme une caractéristique de l'enseignement. Pour le CSE (1991, p. 27), le professionnalisme collectif signifie que la réussite des élèves est le fruit d'une collégialité enseignante, d'une concertation institutionnelle, d'une préoccupation partagée à l'égard d'un service public de qualité et d'un sentiment d'appartenance à une communauté éducative vivante.

Les compétences d'éthique professionnelle

Lorsqu'on définit le « professionnalisme »⁵ attendu des professionnels, on retrouve non seulement des dispositions visant à assurer le souci du développement professionnel nécessaire au maintien des compétences d'intervention, mais aussi le souci d'autrui à la base des interventions professionnelles. Les Ordres professionnels du Québec assurent cette dimension de l'éthique professionnelle par des Codes de déontologie. Il reste que dans la formation initiale des enseignantes et enseignants, deux compétences sont ainsi visées :

Compétence 11 :

S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

Compétence 12 :

Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

Les énoncés de ces compétences professionnelles, avec des déterminations aussi précises, confirment, comme nous l'avons montré lors de l'analyse du PFÉQ, qu'il est difficile de maintenir la distinction entre la compétence comme capacité de mobiliser des ressources dans l'agir et la compétence comme comportement ou résultat. Dès le moment où les énoncés des compétences sont précisés, elles se transforment rapidement en compétences-objectifs. On quitte ainsi la dimension de la formation fondamentale d'une capacité en voulant assurer la maîtrise d'une habileté, d'une attitude ou d'un savoir-faire précis. On quitte également la dimension ouverte et indéfinissable d'une compétence, en ce sens qu'avoir une compétence ne garantit pas que chacune des décisions prises, dans les circonstances, y seront conformes. Avoir ou non la capacité se distingue dès lors d'exercer la capacité dans toutes les circonstances de la meilleure façon possible. Toute compétence admet l'échec de sa réalisation. Or, c'est ce vide entre capacité et comportement qui est souvent comblé par la surdétermination des compétences, qui leur donne la forme de compétence-comportement. Non seulement ce glissement se fait-il explicitement dans les énoncés des compétences professionnelles, mais il est plus manifeste encore lorsqu'on regarde certaines composantes des compétences en question.

Dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement, tout comme dans le PFÉQ, nous pouvons constater que l'approche cognitive et socioconstructiviste adoptée rend l'apprentissage cognitif plus facilement définissable que les autres en termes de compétences. Les compétences de « diagnostiquer » et d'élaborer un « plan d'intervention » à la suite d'un diagnostic sont à la base de toute activité professionnelle. Cependant, l'approche cognitive et socioconstructiviste ne semble pas être capable de fournir, pour l'instant, un concept de compétence éthique, nécessaire à la vie sociale et à l'intervention professionnelle des enseignantes et enseignants.

5. Le professionnalisme est défini ici dans le sens de l'idéal professionnel visé dans la pratique. Le document du Ministère n'utilise pas les distinctions classiques de professionnalisation, profession et professionnalisme, mais plutôt les concepts de professionnalité et de professionnisme. Cette perspective n'articule donc pas clairement l'enjeu de l'éthique professionnelle des enseignantes et enseignants.

Les finalités sociales des institutions d'enseignement

L'approche par compétences définit l'activité pédagogique dans un cadre d'intervention professionnelle. L'intervention des enseignantes et enseignants consiste alors à prendre les décisions stratégiques nécessaires afin de favoriser le développement des compétences des élèves. Dans quelle mesure une telle approche rejoint-elle le discours des finalités de l'éducation?

Dès les premières pages du PFÉQ, nous retrouvons l'inscription institutionnelle de l'approche par compétences dans son rapport aux finalités de l'école primaire et de la mission de l'école. Un seul énoncé (MEQ (2000, p. 5)) porte sur la visée de l'école primaire québécoise : « L'ultime visée de l'école primaire québécoise fixée par le Programme de formation est de préparer l'élève, citoyen de demain, à participer pleinement à l'émergence d'une société plus juste, plus démocratique et plus égalitaire ». Cette finalité se traduit en mandat (*Ibid*) : « Pour ce faire, l'école se voit confier le mandat de contribuer à l'insertion harmonieuse des jeunes dans la société en leur faisant connaître les valeurs qui la fondent et en les outillant pour qu'ils soient en mesure de participer de façon constructive à son évolution future ». Ce mandat s'articule dans le projet éducatif des écoles qui particularise la mission de l'école québécoise caractérisée par les trois axes suivants : instruire, socialiser et qualifier.

La nature des énoncés qui explicitent les finalités de l'école primaire et la mission de l'école est très révélatrice de la portée sémantique du discours téléologique. Si l'expression : « la visée de » n'est utilisée qu'une fois, c'est pour parler de la visée ultime de l'école. Entre cette visée ultime et les apprentissages par compétences, il n'y a aucune place pour un discours sur les finalités intermédiaires. Le discours sur les finalités, comme celui sur les causes, s'articule habituellement en établissant une chaîne : telle cause provoque tel effet qui, à son tour, provoque tel autre effet et ainsi de suite. De même, dans la finalité des décisions, telle action vise telle fin concrète qui, elle, s'inscrit dans une finalité plus large, jusqu'à la finalité ultime visée par la décision d'effectuer cette action. Or, entre la finalité ultime et les compétences disciplinaires et transversales, nous retrouvons un mandat et une mission en trois axes.

On pourrait croire qu'à défaut de marqueurs linguistiques permettant de rendre explicite le discours des finalités, les énoncés de ces sections indiqueraient, de manière implicite, leur portée téléologique. Ce que nous retrouvons, ce sont des énoncés à l'indicatif qui portent sur des « états de fait » plutôt que des choix de finalités. Par exemple, le premier énoncé sur les finalités de l'école primaire (*Ibid*) pose un constat sur les sociétés occidentales : « Dans nos sociétés occidentales, l'école constitue le milieu privilégié d'appropriation d'une culture par les jeunes générations. C'est un endroit où l'élève s'imprègne de la culture de son milieu, élargit l'éventail de ses moyens d'adaptation à la société et poursuit sa quête de compréhension du monde ». Il en est de même (*Ibid*, pp. 3-4) pour les énoncés des trois axes de la mission de l'école :

1. Instruire : L'école ne constitue pas le seul lieu d'apprentissage de l'enfant, mais elle conserve une place irremplaçable en ce qui a trait au développement de compétences et de ressources personnelles.

2. Socialiser : Dans une société pluraliste comme la nôtre, l'école joue un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité.
3. Qualifier : L'école a le devoir de rendre possible la réussite scolaire de tous les élèves et de faciliter leur intégration sociale et professionnelle, quelle que soit la voie qu'ils choisissent.

Notons au passage que le seul endroit où l'énoncé prend une forme implicite du discours de finalité, c'est pour la qualification : le devoir de rendre possible la réussite afin de faciliter l'intégration sociale et professionnelle.

En l'absence de discours plus explicite sur les finalités, le développement des compétences apparaît comme une finalité en soi, orientée vers l'élève : « L'école veut permettre à l'élève de s'engager dans une démarche en lui donnant l'occasion de trouver une réponse à des questions issues de son expérience quotidienne, de s'approprier des valeurs personnelles et sociales et d'adopter des conduites et des comportements responsables et de plus en plus autonomes » (*Ibid*, p. 4).

La compétence de l'élève peut-elle devenir la finalité de nos pratiques éducatives et de nos institutions scolaires? Et si oui, pourquoi? La réponse à cette question permet de traiter du sort du discours téléologique en éducation. Deux lectures semblent s'affronter sur ces enjeux. Une lecture critique de la « professionnalisation » de l'enseignement, qui est plus articulée, et une lecture implicite de cette professionnalisation et de l'approche par compétences dans les sociétés démocratiques.

Les commentaires critiques que Marc Turgeon (1997) développe dans son texte *Une compétence éthique en éducation : les exigences pédagogiques de la justice* démontrent certains enjeux du mouvement de professionnalisation des enseignants par le biais des compétences. À partir d'une étude de l'OCDE sur la qualité de l'enseignement, Turgeon insiste sur le fait que cette qualité résiderait, selon l'étude, dans l'individu : le professeur maîtrisant son activité professionnelle. De là, il conclut (*Ibid*, p. 62) : « Ce récit fondateur de la condition enseignante a quelque chose d'effrayant. L'attention au processus domine, les contenus et les finalités n'en sont que les matériaux interchangeable ». L'absence de finalités et de contenus renverrait ainsi, selon l'auteur (*Ibid*, p. 61), à la tendance de fond des bureaucraties d'assurer « une logique de gestion et de contrôle de qualité ».

Sans minimiser cette tendance lourde du discours de la gestion d'entreprise, qu'elle soit industrielle ou scolaire, il est aussi possible de voir en arrière-plan de cette normativité administrative, un enjeu plus fondamental de nos sociétés démocratiques, celui d'une éducation du citoyen libéral. Est libéral, dit le *Larousse* : « Qui est favorable aux libertés individuelles, à la liberté de penser, à la liberté politique ». N'est-ce pas ce que l'on retrouve au cœur même de la conception de compétence? Former une personne de plus en plus autonome, capable de trouver des réponses à ses questions, de s'approprier des valeurs et d'adopter des comportements responsables. À une telle conception du citoyen libéral s'oppose une conception du citoyen faisant partie d'une communauté, confronté à la tension entre son appartenance sociale et la quête de son individualité. L'individu humain n'est pas seulement un

être libre, il est invité, comme le précise Aline Giroux (1997, p. 72), à devenir une personne. « De façon semblable, dans le cadre de l'éthique, l'individu humain est capable de devenir une personne, c'est-à-dire un sujet pensant et agissant à partir de ses propres raisons, se reconnaissant et réclamant, à propos des actes de sa vie, le statut et la responsabilité d'auteur. [...] Ainsi, devenir une personne éthique c'est, pour l'être humain, s'engager, à travers les actes de sa vie, dans la quête d'un idéal de vie bonne ». Selon cette seconde lecture, le déclin du discours téléologique correspondrait au déclin de l'interrogation sur la « vie bonne » comme référence explicite à la formation des personnes dans les sociétés libérales.

Conclusion

L'analyse des finalités éducatives contenues dans les documents relatifs à la réforme de l'éducation au Québec a mis en relief un questionnement sur le type de connaissances jugées nécessaires pour aujourd'hui. Nous avons pu dégager que la conception de la connaissance comme mobilisation des ressources dans l'agir a entraîné un changement dans la conception de l'apprentissage. Ainsi se trouvent déterminés autrement les buts et les orientations de l'éducation. Cela s'est traduit par un changement épistémologique majeur : le passage de l'enseignement d'objectifs d'apprentissage au développement de compétences. Nous avons montré les écueils et les difficultés éprouvées dans la réalisation d'un tel changement tant pour la formation dans les écoles que pour la formation du personnel enseignant. On peut subrepticement glisser du développement de compétences selon un modèle sociocognitif à l'enseignement de compétences-comportements très proches du modèle behavioriste dont on voulait s'éloigner.

Le discours téléologique en éducation suppose une conception de l'être humain comme personne qui élabore ses choix de vie à l'intérieur d'un tissu social. Parler des finalités de l'éducation, c'est mettre en place un idéal : un idéal de l'humain et un idéal de vie sociale. N'est-ce pas ce qui a caractérisé plusieurs des propos sur la nécessité d'une formation fondamentale? Par contre, si l'idéal libéral est de laisser toute personne faire ses propres choix, n'est-on pas dès lors contraints d'éliminer de l'enseignement toute référence à un idéal humain et à une vie sociale bonne et, conformément à la compétence 4 d'ordre personnel et social du PFÉQ (MEQ (2000, p. 34)) : faire preuve de sens éthique, simplement s'assurer que « L'élève fait des choix à l'aide de référents », sans questionner les référents?

Références bibliographiques

- BISAILLON, Robert (1993). Pour un professionnalisme collectif. In *Revue des Sciences de l'éducation*, Vol. XIX, no 1, 1993, pp. 225-232.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION - CSE (1990). *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*, Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec : Les Publications du Québec, 1990, 53 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1991). *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*, Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec : Les Publications du Québec, 1991, 67 p.
- DÉSILETS, Mario, Claude BRASSARD (1994). La notion de compétence revue et corrigée à travers la lunette cognitiviste. In *Pédagogie collégiale*, Vol. 7, no 4, 1994, pp. 7-10.
- DESAULNIERS, Marie-Paule, France JUTRAS, Pierre LEBUIS, Georges A. LEGAULT (dir.) (1997). *Les défis éthiques en éducation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 1997, 234 p.
- ETCHEGOYEN, Alain (1993). *Le temps des responsables*. Paris : Julliard, 1993, 262 p.
- FREITAG, Michel (1995). *Le Naufrage de l'université*. Québec : Nuit Blanche, 1995, 299 p.
- GIROUX, Aline (1997). Pour l'éducation éthique postmoderne, quelle rationalité?, In *Les défis éthiques en éducation*, sous la direction de Marie-Paule Desautniers et alii, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 1997, pp. 65-78.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC - MEQ (2000). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 2000, 561 p.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC - MEQ (2001). *La formation à l'enseignement - Les orientations : Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation, 2001, 253 p.
- LASNIER, François (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal : Guérin, 2000, 485 p.
- LESSARD, Claude (1991). Les conditions d'une nouvelle professionnalité. In *Vie pédagogique*, no 71, 1991, pp. 18-23.
- RENAUD, Gilbert (1997). L'intervention : de la technique à la clinique ou de l'objet au sujet. In dans *L'intervention : les savoirs en action*, sous la direction de Claude Nélisse et Ricardo Zuniga. Sherbrooke : Éditions GGC, 1997, pp. 139-164.
- RICCEUR, Paul (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil, 1990, 428 p.

- ST-ARNAUD, Yves (1997). Le savoir, un objet perturbateur non identifié (OPNI) dans l'intervention. In *L'intervention : les savoirs en action*, sous la direction de Claude Nélisse et Ricardo Zuniga. Sherbrooke : Éditions GGC, 1997, pp. 165-181.
- TARDIF, Jacques (2000). À l'aube d'une transformation profonde de l'école québécoise, un défi pour la gestion du changement. In *Le Point en administration scolaire*, Vol. 2, no 4, Été 2000, pp. 5-7.
- TAYLOR, Charles (1992). *Grandeur et misère de la modernité*. Montréal : Bellarmin, 1992, 151 p.
- TREMBLAY, Gilles (1994). À propos de l'approche par compétences appliquée à la formation générale. In *Pédagogie collégiale*, Vol. 7, no 3, 1994, pp. 12-16.
- TURGEON, Marc (1997). Une compétence éthique en éducation : les exigences pédagogiques de la justice. In *Les défis éthiques en éducation*, sous la direction de Marie-Paule Desaulniers *et alii*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 1997, pp. 49-63.