

*La notion de compétence en éducation au Québec:
une notion à "libérer" pour le développement
de la compétence éthique du sujet/élève*

NANCY BOUCHARD
Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ: Dans le présent article, nous examinons pourquoi la notion de compétence à la base du programme québécois de formation ne peut pas prétendre, dans sa forme actuelle, favoriser le développement de la compétence éthique du sujet/élève. À partir d'auteurs sur l'enseignement et en philosophie morale, nous cherchons à démontrer qu'il est toutefois possible de recentrer la notion de compétence de manière à ce qu'elle permette la prise en compte de la dimension éthique du sujet/élève afin qu'il soit plus en mesure de tendre vers le mieux-être et le mieux vivre individuel et collectif.

ABSTRACT: In this paper; the topic examined is a training program which focuses on the development of skills to train the ethical subject and to develop his or her ethical proficiency. Thus, we analyse why the notion of proficiency in education cannot claim, particularly in the case of the new Quebec training program, to support the development of the subject/learner's ethical proficiency. Then, from authors in education and in moral philosophy, we demonstrate that it may be possible to refocus the notion of proficiency to address the subject/learner's ethical dimension towards the greater welfare and a better collective and individual life.

Après une longue génération de programmes fortement marquée par le courant bémoriste de l'apprentissage et traduite sous forme de programmes aux objectifs morcelés à l'excès (plus de 6,000 pour le secondaire seulement, Gouvernement du Québec, 1993), le Ministère de l'éducation du Québec a choisi de suivre la mouvance des réformes actuelles en éducation en élaborant un nouveau programme de formation s'inscrivant dans une approche par compétences "d'inspiration constructiviste."

Développer des compétences chez l'élève ne constitue pas seulement une approche pédagogique privilégiée par la réforme, mais constitue également la visée de formation privilégiée parmi les trois décrites dans le programme, en l'occurrence, la construction d'une vision du monde, la structuration de l'identité et le développement du pouvoir d'action. Le développement du pouvoir d'action est celui du savoir agir lequel;

Repose sur l'utilisation et la combinaison de contenus notionnels et d'habiletés intellectuelles et sociales en fonction du contexte. Connaissances et habiletés servent d'outils pour l'action comme pour la réflexion. La volonté de faire acquérir aux élèves un pouvoir d'action conduit ainsi à la notion de compétence, laquelle est centrale dans le Programme de formation. Elle y est définie comme étant un *savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources*. (Gouvernement du Québec, 2004, p. 6)

En conséquence, si la construction d'une vision du monde et la structuration de l'identité constituent également des visées du programme, celles-ci sont considérées comme allant de pair avec l'acquisition des compétences puisque, en accordant l'exclusivité à une approche par compétences, lesdites visées seraient atteintes à l'intérieur de cette dernière.

La question qui nous occupe dans le présent article est d'examiner si le programme québécois de formation peut permettre d'éduquer le sujet éthique, de développer la compétence éthique du sujet/élève, laquelle doit en outre comprendre la construction d'une vision du monde et le développement de l'identité. Nous est-il permis de penser que ce programme par compétences peut inclure le développement de la compétence éthique? En développant les compétences telles que promues, le sujet/élève est-il plus en mesure de tendre vers le mieux-être et le mieux vivre individuel et collectif, de rechercher le bien, le juste?

Nous avons déjà fait remarquer (Bouchard, 2004) que bien qu'il soit aujourd'hui question d'éthique dans nombre de secteurs de formation et de pratique, force est de constater que la réforme de l'éducation au Québec n'a pas permis la mise en place de conditions minimales nécessaires à une éducation du sujet éthique effective, une tâche éducative pourtant reconnue comme essentielle (Conseil supérieur de l'éducation, 1990). Nous en avons pour preuve le peu de temps consacré à cette tâche éducative au sein du curriculum (une heure par semaine en éthique et culture religieuse tout au plus); le cours d'éthique et culture religieuse confiné au domaine du développement personnel en marge de

celui de l'univers social; le jumelage exclusif de l'éducation à la citoyenneté avec l'histoire; le peu de place faite à l'éthique dans la formation générale des futurs maîtres (Morin, 1998) de même que l'absence quasi généralisée d'enseignants formés à cette fin et qui dispensent cet enseignement aux niveaux du primaire et du secondaire.

Dans un contexte où le curriculum ne permet pas une formation spécifique suffisante et où la formation de spécialistes dans le domaine est déficiente, il importe à tout le moins de nous assurer que la notion de compétence à la base du nouveau programme permet le développement de la compétence éthique du sujet/élève.

Dans le présent article, nous proposons donc d'examiner, dans un premier temps, pourquoi la notion de compétence en éducation, notion au cœur du nouveau Programme de formation, ne peut pas prétendre, dans sa forme actuelle, permettre le développement de la compétence éthique du sujet/élève. Dans un second temps, nous chercherons à démontrer, en proposant différents auteurs en éducation et en philosophie morale, qu'il est possible de recentrer la notion de compétence de manière à ce qu'elle permette la prise en compte de la dimension éthique du sujet/élève. Enfin, nous plaiderons en faveur d'une présence plus effective du développement de cette compétence au sein du programme québécois de formation.

La notion de compétence en éducation: Une notion à libérer

L'approche par compétences est aujourd'hui largement répandue dans les nouveaux programmes scolaires (Jonnaert, 2002). Toutefois, nombre de chercheurs en éducation soulèvent qu'un tel choix aurait nécessité davantage de réflexions et de recherches au lieu de s'imposer si largement et si rapidement dans les programmes scolaires. Certains chercheurs soulèvent en outre la nécessité de nous assurer que l'école ne se place pas à la remorque du néolibéralisme en assumant son rôle fondamental d'*éduquer*, de développer l'identité personnelle, le savoir-être. D'autres soulèvent que, sous l'apparence de programmes par compétences, nous sommes demeurés dans une perspective behavioriste de l'apprentissage et donc dans le paradigme ontologique qui conçoit la vérité comme étant extérieure au sujet.

Selon Boutin et Julien, en optant pour une approche par compétences, la réforme québécoise de l'éducation s'est d'emblée placée

à la remorque du néo-libéralisme, vers un plus grand contrôle déguisé, il est vrai, sous des allures de liberté de choix:

La philosophie de base de cette réforme s'inscrit nettement dans le sillage du néolibéralisme et de la rentabilité. Les objectifs de l'École [québécoise] sont ainsi énoncés : instruire, socialiser et qualifier. Ce qui compte, rappelons-le, c'est de préparer des citoyens pour la société, pas n'importe quel type de société, mais bien la société de l'économie de marché. L'État joue alors le rôle de l'État gérant plutôt que de celui de l'État garant. (2000, p. 18)

Selon ces auteurs, seraient laissées pour compte les dimensions personnelles et culturelles dans l'acte même d'apprendre. En conséquence, une approche par compétences ferait fi de l'identité personnelle du sujet apprenant parce qu'elle n'a que *l'apparence de la liberté* car l'élève doit modeler son comportement de manière à répondre aux attentes prédéterminées formulées sous forme de compétences. Ils résument ainsi la position des critiques de cette approche:

I'APC s'inspire d'une conception de l'apprentissage et de l'éducation qui vise avant tout la rentabilité et emprunte largement à l'idéologie du monde industriel. Elle recourt à la "modélisation" de la pensée et des comportements et néglige des visées plus larges sur les plans culturels et social ou encore, les réduit à des comportements observables. (2000, p. 70)

À l'instar de Fourez, De Ketele (2000a) considère également que le concept de compétence mis de l'avant dans les nouveaux programmes en éducation est le résultat d'une forte influence du monde de l'entreprise. Il affirme que:

Le concept de compétence s'inscrit dans une histoire : il est notamment une réaction au saucissonnage pédagogique généré par une approche trop behavioriste. ... Il est également l'objet d'une pression du monde économique, persuadé que les capacités qui s'exercent autour des contenus (anciennement, objectifs spécifiques) ne servent à rien s'ils ne peuvent être mobilisés pour résoudre des situations-problèmes. (De Ketele, 2000b, p. 187)

Cette influence du monde socio-économique a donné lieu à une approche par compétences qui tendrait à se limiter au développement de savoirs et de savoir-faire de sorte que l'école n'assumerait plus son rôle fondamental de développer le savoir-être.

Ce rapprochement entre la notion de compétence issue du monde socio-économique et le choix d'une approche par compétences en éducation se confirme lorsqu'on examine quelle forme prend aujourd'hui cette notion le domaine socio-économique. Selon le philosophe Jean De

Munck, la notion de compétence dans le domaine socio-économique n'est plus celle des années 1960 où elle était alors comprise en termes de qualification. Cette notion se serait élargie depuis deux ou trois décennies. Tel que le précise De Munck (2000), dans les années 1960, la notion de compétences se restreignait à des "performances déterminées, objectives" et était surtout réservé au champ du travail. La définition de la compétence était alors très restreinte, affirme-t-il, "c'était une compétence d'effectuation, une compétence technique, une compétence opérationnelle (p. 3). Depuis, selon De Munck, la notion de compétence se serait élargie à tous les aspects de l'intelligence et de la personne.

Le milieu de l'éducation suivrait cette nouvelle tendance issue du domaine socio-économique. La difficulté, selon De Munck, est que bien que la notion de compétence ait évolué, elle ne permet pas de faire advenir un sujet libre. Que ce soit dans le domaine socio-économique ou dans celui de l'éducation, la notion de compétence renfermerait aujourd'hui deux modèles à l'intérieur desquels le sujet est soumis à des contraintes extérieures: soit celui d'une compétence monadologique – liée aux traits de caractère propres à l'individu et qui permet de modifier ses compétences selon les problèmes rencontrés sur le terrain – soit celui d'une compétence réseau – d'une compétence technique qui se développe et se manifeste à travers l'action dans un réseau donnée. Dans les deux cas, bien que nous ayons quitté le modèle performatif, le sujet reste privé de liberté puisqu'il se trouve à la remorque d'une norme établie; soit il est subordonné aux traits de caractère valorisés dans une société donnée, soit il est subordonné au réseau lui-même. De Munck propose donc un troisième modèle de compétence, celui de la compétence discursive qui seule peut faire advenir un sujet libre. Nous y reviendrons plus loin.

À la différence de Boutin, Julien, De Ketela, et De Munck, Jonnaert (2002) considère pour sa part, qu'en éducation, nous nous sommes appropriés la notion de compétence de sorte que la critique suivant laquelle la notion de compétence ne conviendrait pas en éducation parce qu'elle est issue du monde socio-économique ne vaudrait pas.

Le concept de compétence devient, dans la perspective des nouveaux programmes d'études, un *concept spécifique* avec une architecture qui lui est propre. Sans nier l'apport majeur des travaux des linguistes, des psychologues et des spécialistes des sciences du travail, l'approche du concept de compétence en éducation s'est aujourd'hui fondamentalement désenclavée de la définition de la compétence linguistique, de celle de la performance, et n'a plus rien de commun avec la notion de qualification. (p. 24)

Cette prise de distance par rapport au concept de performance permet, par le fait même, l'entrée dans un nouveau paradigme épistémologique en éducation, un paradigme qui ne peut plus être celui de la pensée comportementaliste, du behaviorisme, mais un paradigme épistémologique constructiviste dont l'argument initial est celui du *primat absolu du sujet connaissant*, du sujet qui construit ses propres connaissances, pour paraphraser Jonnaert (2002). Plus spécifiquement, c'est du socioconstructivisme que devraient relever les nouveaux programmes d'études et dont le programme québécois se réclamerait cependant à tort dans sa version actuelle. Les compétences ne seraient qu'une forme déguisée d'objectifs accompagnés de contenus notionnels.

Ainsi, tel que le soulève Jonnaert (2002), le problème ne réside pas dans la notion de compétence promue par les nouveaux programmes mais plutôt dans le fait que les compétences ne sont pas traduites dans des situations d'apprentissage. Il propose donc que les programmes d'études soient conçus de façon à ce que les enseignants puissent mettre les élèves en situation d'apprentissage et, du même coup, "construire du sens pour les apprentissages qu'ils développent." Que la compétence soit située, distribuée, énactive, individuelle ou collective, elle se construit dans les diverses situations où la personne est appelée à agir (Masciotra, Jonnaert, et Daviau, 2006).

Le fait que les situations soient absentes des programmes par compétences, tels que ceux du Québec, de la Belgique francophone, du Mali, du Sénégal et de la Tunisie, "rend ces derniers impraticables dans la perspective d'une logique de compétences. Le dérapage semble alors inévitable et ces programmes se rapprochent nécessairement de la pédagogie par objectifs comportementaliste, tout en se déclarant d'une autre nature" (Jonnaert, Barrette, Boufrahi, et Masciotra, 2004). Selon Jonnaert (2000), proposer des contenus aux compétences plutôt que des situations témoigne d'un "décalage épistémologique" qui entraîne des distorsions telle que celle de ramener, sous le couvert des compétences, un programme par objectifs et, par le fait même, sous le couvert du socioconstructivisme, d'une approche de co-construction des savoirs, de demeurer dans un paradigme ontologique d'un sujet soumis aux connaissances, aux règles qui lui sont extérieures, aux vérités affirmées. Bref, la notion de compétence doit être revisitée dans une perspective située pour éviter un tel décalage.

Enfin, ajoutons que Masciotra, Jonnaert, et Daviau (2006) précisent également qu'être compétent est valable dans un contexte et que, par conséquent, cette compétence "ne l'est cependant pas nécessairement

dans un autre monde" (p. 4), les "objets sont marqués par les situations sociales dans lesquelles les activités humaines les ont créés" (p. 5). En conséquence, ils estiment que bien que la situation soit "incontournable pour la construction du sens par la personne," un mouvement de la compétence située vers la compétence réflexive doit s'exercer. Ainsi, une dynamique des compétences devrait progressivement passer "d'une *coordination de l'action en situation* ... vers une *coordination conceptuelle de cette même action en dehors de la situation*, où cette action est explicitée et mise en mots" (p. 9). La mise en mots permettrait à la personne d'acquérir une compétence dite de "second niveau," une compétence explicitée et réfléchie. Avec cette compétence, la personne est en mesure de décontextualiser et de conceptualiser et de transférer sa compétence d'un contexte à l'autre.

Ces critiques d'une approche par compétences que nous venons d'évoquer, bien qu'elles diffèrent sensiblement, ont par ailleurs en commun qu'elles soulèvent une même question de fond: celle de la nécessité que la notion de compétence en éducation ne soit pas à la remorque d'un système quelconque qui viendrait enfermer le sujet dans une vérité qui lui serait imposée de l'extérieur. En matière de compétence éthique, ces critiques permettent de mettre en lumière le fait que la notion de compétence risque de mener à *l'annihilation du sujet éthique*, pour reprendre l'expression de Morris (2004), si elle ne conduit pas l'élève à se poser en tant que sujet libre et responsable.

En conséquence, la réponse à la question qui nous occupe serait, en nous appuyant sur ces critiques, que le programme québécois de formation risque de limiter l'éducation du sujet/élève par une éducation morale comprise en termes d'éducation du caractère "ancienne manière" (Roy Bureau, 2002), c'est-à-dire celle qui consiste à inculquer des comportements attendus par une autorité extérieure à ce dernier. Ainsi, pour répondre à notre question, le sujet/élève chez lequel on chercherait à développer un tel "savoir agir," ou plutôt, un tel "devoir agir," n'aurait pas l'occasion de construire sa vision du monde et ni les valeurs qui pourraient s'en dégager. Il n'a pas l'occasion de développer son jugement, il ne devient pas l'auteur de son agir et ne peut donc en prendre la pleine responsabilité. Un tel sujet sait répondre à un contexte normatif particulier mais ne sait pas participer à l'élection de la norme. Loin de là, il ne recherche pas même le bien à faire mais souscrit à un bien qui lui est donné *a priori*. N'étant pas en mesure de construire sa propre identité morale, de critiquer la règle et encore moins la norme, il ne peut être un sujet libre et responsable.

Toutefois, nous estimons qu'il est possible de revisiter la notion de compétence de manière à permettre le développement de la compétence éthique du sujet/élève. Nous ne rejetons donc pas l'idée d'un programme par compétences mais bien celle d'un programme qui ne considèrerait pas l'élève en tant que sujet devenant éthique. Telle définie à l'heure actuelle, la notion de compétence du programme québécois de formation s'apparente selon nous à la compétence-réseau définie par De Munck puisqu'elle est conçue comme reposant "sur la capacité de combiner de manière efficace un ensemble de ressources dans un but précis" (Gouvernement du Québec, 2002, p. 5).

En conséquence, pour que le programme permette le développement de la compétence éthique du sujet/élève, il est nécessaire que l'approche par compétences, comprise en terme de mobilisation et d'intégration des savoirs et des savoir-faire, puisse être recentrée pour favoriser le développement des savoirs essentiels que sont le savoir-être, le savoir-devenir et le savoir-vivre-ensemble. Dans l'état actuel des choses, l'approche par compétences ignorerait ce rôle premier de l'école. Tel que le soulève De Ketele,

Est-ce que l'approche par les compétences n'aurait pas tendance, dans ses dérives, à oublier la personne et la construction de son identité? Mais peut-on construire sa propre identité, sa propre loi ("auto-nomie") si on n'est pas confronté à celles des autres ("héronomie")? Peut-on construire sa propre loi sans tenir compte de celle de l'environnement et de ses contraintes ("éco-nomie," et ceci n'est pas pris dans le sens habituel de la discipline)? Sans doute cela ne peut-il se faire qu'en "éco-nomie," c'est-à-dire qu'on construit ensemble sa loi pour vivre ensemble dans un environnement. (2000b, p. 191)

Les trois aspects qui devraient distinguer les compétences scolaires des compétences de formation en entreprise, selon De Ketele, sont le développement de la personne, la construction de son identité et l'éducation à la citoyenneté. Savoir-être, savoir devenir et savoir-vivre-ensemble, tels devraient être les savoirs à développer pour que l'école contribue, par la mise en œuvre du programme de formation, au développement de la compétence éthique du sujet/élève. À cet égard, nombre d'auteurs en éducation et en philosophie morale nous pourraient inspirer afin de que la notion de compétence en éducation puisse inclure ces savoirs.

Nous pensons bien entendu en outre à De Ketele qui, malgré les réserves exprimées, ne rejette pas l'idée d'une approche par compétences

mais qu'il nous faut toutefois nous assurer que cette notion permet le développement de l'identité de l'élève, le savoir-être, qu'il définit comme,

La façon de se poser en tant que personne et désigne donc les activités par lesquelles elle manifeste non seulement sa façon d'appréhender sa propre personne (le "concept de soi"), les autres, les situations en général, mais aussi sa façon de réagir et d'agir. Le savoir-être est donc intimement lié à un système de valeurs et de représentations intérieurisées qui s'est forgé au fil du temps à travers les expériences vécues dans la famille, à l'école et en contact avec l'entourage. (De Ketele, 2000a, p. 90)

La violence, le non-respect du bien public, la xénophobie, la télévision qui "endort le sens critique et développe le goût du loisir individuel et passif," et sont, selon De Ketele, des signes tangibles qui indiquent qu'une approche par le développement de savoir-être devient incontournable.

Nous pensons également à Reboul, qui, dès 1980, soulevait l'importance d'apprendre à être. Il apporte des précisions qui permettent d'enrichir la notion de compétence. Ainsi, aux trois sens d'apprendre (apprendre que – qui est de l'ordre du renseignement, apprendre à – qui est de l'ordre du savoir-faire, apprendre – qui est de l'ordre de la compréhension), une quatrième forme fondamentale d'apprendre doit s'ajouter: celle d'apprendre à être.

Apprendre à être est [pourtant] une exigence humaine fondamentale. Si elle n'est pas remplie, tout ce qu'on peut apprendre n'est qu'extérieur et futile. Protagoras disait déjà qu'en sortant de son enseignement on devenait autre; non pas plus instruit, ou plus habile, ou plus éclairé, mais "autre." Autre: c'est-à-dire soi-même, mais soi-même délivré, libre de toute entrave, ayant trouvé son propre style et son propre visage. Apprendre à être est la formule même de la sagesse, dont le but n'est pas de nous rendre plus savant, mais heureux et libre. Apprendre à être, enfin nous révèle le véritable substantif du verbe apprendre, l'éducation.

(Reboul, 1983/1980, p. 11)

Alors que les composantes de la personne telles que son identité personnelle, ses valeurs, son idéal, ne sont pas considérées à l'heure actuelle comme faisant partie des compétences parce que celles-ci seraient plutôt des *préalables* au développement des compétences (Perrenoud, 2001), pour sa part Reboul affirme d'entrée de jeu, dans son ouvrage intitulé *Les valeurs de l'éducation* (1992), qu' "il n'y a pas d'éducation sans valeur." Pour notre part, nous estimons donc, à l'instar de Reboul, que ces composantes doivent faire partie du processus

éducatif. Apprendre, dit Reboul, c'est viser à un mieux, un meilleur. Mais quel mieux, quel meilleur? Une vision donnée *a priori* ou une vision émergeant de l'expérience individuelle? Bref, est-ce qu'il nous faut éduquer pour la collectivité ou pour l'individualité, aux valeurs d'intégration sociale ou à celles de libération individuelle? À cela, Reboul répond qu'il nous faut plutôt éduquer chacun à son humanité par l'accès à la culture.

Ainsi, il nous semble que la fin de l'éducation est de permettre à chacun d'accomplir sa nature au sein d'une culture qui soit vraiment humaine. Si cette fin paraît utopique, elle est la seule qui préserve l'éducation du laisser-faire comme l'endoctrinement. ... Voici donc la définition que nous proposons: *l'éducation est l'ensemble des processus et des procédés qui permettent à tout enfant humain d'accéder progressivement à la culture, l'accès à la culture étant ce qui distingue l'homme de l'animal.* (1994, p. 25)

Chez Reboul, l'acte commun de l'apprenant et de l'appris se résume au terme de compétence (1994, p. 57). La compétence est la finalité éducative à poursuivre au sens où elle dépasse les savoir-faire (aptitude à agir) et les savoirs purs (aptitude à comprendre) parce qu'elle ne donne non seulement à connaître quelque chose, mais à "s'y connaître." (Reboul, 1983/1980, p. 182). Cette compétence s'inscrit dans le paradigme du "juste" et dépasse les aptitudes à agir et à comprendre. Il s'agit d'une aptitude à juger. "Le code ne définit pas la compétence, mais seulement les limites dans lesquelles elle s'exerce" (p. 185). "La compétence est donc la possibilité, dans le respect des règles d'un code, de produire librement un nombre infini de performances imprévisibles, mais cohérentes entre elles et adaptées à la situation" (p. 186).

Nous pensons également à Aline Giroux qui précise que parler de sujet éthique, c'est d'abord souligner,

La relation étroite entre la personne et sa vision d'un idéal de vie bonne. Devenir un sujet éthique c'est se poser la question éthique par excellence: suis-je satisfait de la sorte d'être humain que je suis et que je deviens par mes actes? 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. (Giroux, 1998, p. 72)

Devenir un sujet éthique, c'est devenir une personne au sens plénier du terme:

L'espèce humaine a ceci de particulier qu'elle est la seule dont les individus soient capables de devenir des personnes. Qu'est-ce donc que "devenir une personne?" ... devenir une personne c'est se reconnaître soi-même et être reconnu comme capable de raison

parlante et agissante; c'est aussi reconnaître chez les autres cette même prérogative. 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. (Giroux, 1998, p. 71)

En matière de développement de la compétence éthique, elle plaide en faveur d'une éducation éthique postcritique, une éducation éthique qui fait place à la passionnalité dans la rationalité humaine, à "la désirationalité humaine qui constitue la matière même de l'éducation éthique" (Giroux, 1998, p. 78). Il est de la responsabilité de l'école de faire advenir un tel sujet éthique, un sujet doté de cette capacité à non seulement de se désigner en tant que sujet, de se dire au JE, mais comme sujet éthique, c'est-à-dire "sujet pensant et agissant à partir de ses propres raisons, se reconnaissant et se réclamant, à propos des actes de sa vie, le statut et la responsabilité d'auteur" (p. 72).

Nous pensons aussi à Philippe Meirieu qui, dans son ouvrage intitulé *Le choix d'éduquer*, traite de la *place irréductible de l'interrogation éthique dans les pratiques et la réflexion éducative*, de "l'interrogation d'un sujet sur la finalité de ses actes. Interrogation qui le place d'emblée devant la question de l'Autre ... car l'existence de l'Autre, chaque fois que j'agis et au sens propre des mots, "fait question: est-ce que je le reconnaiss comme tel, dans sa radicale altérité, ou est-ce que j'en fais l'objet de mes manipulations pour servir à ma satisfaction?" (Meirieu, 1999, pp. 11-12).

Selon Meirieu (2002), l'éducation doit participer à la naissance du sujet suivant la formule suivante inspirée de Kant:

Dans l'éducation de tes enfants, agis de telle manière que chacun de tes actes permette de prolonger leur mise au monde, qu'à chaque instant tu aides un sujet à naître à lui-même et à grandir dans le monde. Que cela soit ton véritable repère. Parce que l'avenir de l'humain dans le monde reste la seule perspective qui justifie l'existence d'un homme. (p. 250)

Il propose cinq exigences éducatives pour notre temps, soit: a) rendre possible le *faire ensemble*; b) n'imposer des règles qu'en fonction de leur fécondité; c) avec l'enfant et l'adolescent, lutter contre toutes les formes de fatalité sociale, culturelle et groupale; d) mettre en place des situations qui permettent à l'enfant d'apprivoiser ses propres désirs et de ne pas en être esclave; e) travailler, avec nos enfants, à instituer la sphère publique, à rétablir la frontière entre ce qui relève des choix

privés et de ce qui relève de la décision collective au service du bien commun.

Le développement de la compétence éthique du sujet/élève implique donc nécessairement le développement de sa compétence citoyenne, d'un citoyen apte à participer pleinement à notre état de droit, d'un savoir-vivre-et-devenir-ensemble. Tel que l'affirment Meirieu et Guiraud,

Notre monde a besoin d'individus capables de comprendre la complexité, d'imaginer des solutions nouvelles, de soumettre les progrès technologiques à des principes sociaux, éthiques, moraux, juridiques, légaux. Notre monde a un besoin vital d'individus qui s'inscrivent dans une humanité dont ils connaissent le passé, qui maîtrisent les compétences nécessaires pour participer dans le présent à la vie collective et qui sachent inventer et contrôler le futur. (1997, p. 155)

À propos de cette dimension de la compétence éthique, nous pensons enfin à De Munck et à son modèle de compétence dite "discursive." Il s'agit d'une compétence qui se construit dans l'interaction langagière et qui permet au sujet de participer de la norme au lieu de rester à la remorque de celle-ci (comme c'est le cas dans les modèles monadologique et réseau). La compétence discursive fait appel au jugement normatif qui nécessite une décontextualisation par rapport à un contexte, un réseau donné. L'expérience de la norme est celle de la recherche commune du devoir-faire, de la recherche de réponse au problème moral du "Que devons-nous faire?" d'Habermas (1992), universellement valide provisoirement et qui peut être traitée à travers une éthique discursive de la communication répondant aux critères d'une situation idéale de parole.

Selon De Munck, seule la mise en discours permet de porter un jugement normatif sur ce qui doit nous réguler. La compétence, ou plutôt, la "métacompétence discursive" est nécessairement intersubjective, elle ne peut s'exercer seule puisque le langage s'inscrit intrinsèquement dans l'intersubjectivité. La métacompétence discursive est non seulement intersubjective, elle est également délocalisée et réflexive. Ce troisième modèle défendu par De Munk est celui de la liberté:

L'individu libre c'est seulement l'individu qui est capable de s'engager dans des constructions de normes communes qui ne sont pas contraintes par des situations, mais qui sont contraintes par l'élaboration même de nos discours et de nos idéaux. Et cela a une incidence sur la notion même d'identité personnelle puisque la notion d'identité personnelle elle-même alors se divise. Nous ne

sommes pas simplement des acteurs compétents. Nous sommes, certes, des acteurs qui avons des aptitudes, des méthodes, des savoir-faire, des réseaux, tout ce qu'on veut, mais nous sommes aussi des acteurs engagés dans une formation discursive. (2000, p. 13)

La notion d'identité personnelle, De Munck l'emprunte à Ricoeur (1990) et à son concept de mémémeté, d'ipséité, qui suppose la réflexivité en l'idée que

la réflexivité c'est une manière d'être identique tout en étant divisé. C'est, par exemple, se critiquer soi-même. À la fois je suis cette compétence pour la critiquer, pour la changer, pour la multiplier, pour la diviser, pour l'adapter, etc. (2000, p. 15)

Les compétences cachent, maintenant, des métacompétences. Ce qui signifie que 1) les normes ne sont plus données a priori de même que 2) on doit bien imaginer des procédures de concertation pour définir de façon toujours provisoire les contenus des métacompétences. (p. 21)

À la proposition de De Munck, De Villers conclut:

C'est sur un tel sujet de l'énonciation que les formateurs peuvent s'appuyer s'ils veulent parer à la violence, d'une part de l'intrusion qu'opèrent les acteurs situés dans la logique de la métacompétence monadologique, intrusion sur la personne, la chosifiant et, d'autre part, à la violence de l'imposition par le plus puissant dans le réseau. (De Villers, 2000, p. 26)

En conclusion, nous retenons l'idée que, dans son état actuel, la notion de compétence retenue dans le nouveau *Programme de formation de l'école québécoise* ne favorise pas le développement de la compétence éthique du sujet/élève, une tâche éducative pourtant reconnue comme essentielle (Conseil supérieur de l'éducation, 1990). En effet, à l'instar de Morris, nous qu'en éducation au Québec, nous risquons de *manquer le virage vers l'éthique*, de marquer l'école d'une *vision technocratique, dominée par la raison instrumentale*, conduisant à *l'annihilation du sujet éthique*. (Morris, 2004).

Par ailleurs, il importe de souligner que la nécessité d'un tel développement du sujet/élève est reconnue d'emblée par le Ministère comme devant être au cœur du programme de formation. En effet, à travers les trois visées de formation, il est affirmé:

1) qu'il est "primordial" que l'école soutienne la construction de la vision du monde de l'élève en adoptant une distance critique à l'égard de leurs actions, de leurs opinions et de leurs valeurs;

- 2) que l'école constitue un lieu d'influence pour la structuration de l'identité personnelle, sociale et culturelle. ... La possibilité d'exprimer ses opinions, de faire des choix, d'apprendre à les justifier et à en évaluer les conséquences l'aide à développer son autonomie. De la même manière, le contact avec la diversité ethnique et culturelle peut l'amener à reconnaître son appartenance à une collectivité et à prendre sa place parmi les autres en affirmant ses propres valeurs dans le respect des différences.
- 3) que le développement du pouvoir d'action chez l'élève est celui d'un savoir agir tant pour faire face à la complexité des enjeux actuels que pour répondre aux grandes questions éthiques et existentielles. (Gouvernement du Québec, 2004, p. 6)

Pour éviter que de telles visées de formation restent en plan, il nous semble que la notion de compétence doit être recentrée en nous inspirant des réflexions d'auteurs en éducation et en philosophie morale tels que ceux que nous avons évoqué. Bref, la notion de compétence à la base du programme québécois de formation permet d'apprendre à connaître et d'apprendre à faire mais elle reste encore à libérer du modèle comportementaliste pour la mise en œuvre, non seulement souhaitée mais effective, d'une démarche visant à apprendre à être, à devenir et à vivre ensemble. Autrement, nous risquons l'esquive de cette incontournable responsabilité éducative.

RÉFÉRENCES

- Bouchard, N. (2004). Présentation. L'éducation du sujet éthique. Quelles perspectives? Quel avenir? *Religiologiques*, 28, L'éducation du sujet éthique. Quelles perspectives? Quel avenir? 7-13.
- Boutin, G. et Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences*. Montréal: Éditions Nouvelles.
- Conseil supérieur de l'éducation (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.
- De Ketela, J.-M. (2000a). Approche socio-historique des compétences dans l'enseignement. C. Bosmas, F.-M. Gerard, & X. Roegiers (éds), *Quel avenir pour les compétences?* (pp. 83-92). Bruxelles: Éditions De Boeck.
- De Ketela, J.-M. (2000b). En guise de synthèse: Convergences autour des compétences. C. Bosmas, F.-M. Gerard, & X. Roegiers (éds), *Quel avenir pour les compétences* (pp. 187-198). Bruxelles: Éditions De Boeck.

- De Munck, J. (2000). *Savoirs divisés, norme négociée: Vers de nouveaux dispositifs politiques d'apprentissage*. Conférence tenue à l' Institut de formation en sciences de l'éducation - FOPA, Journée d'étude du 4 mars 2000, Université catholique de Louvain, Belgique. Consulté le 08/03/2007, à
<http://www.fopa.ucl.ac.be/smp/Archives/confdemunck.pdf>
- De Villers, G. (2000). Conclusion. *Savoirs divisés, norme négociée : Vers de nouveaux dispositifs politiques d'apprentissage*. Conférence de J. De Munck, Institut de formation en sciences de l'éducation - FOPA, Journée d'étude du 4 mars 2000, Université catholique de Louvain, Belgique. Consulté le 08/03/2007, à
<http://www.fopa.ucl.ac.be/smp/Archives/confdemunck.pdf>
- Giroux, A. (1998). Pour l'éducation éthique postmoderne, quelle rationalité? M.-P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebuis et G.A. Legault (dir.), *Les défis éthiques en éducation* (pp. 65-78). Sainte-Foy (Québec): Presses de l'Université du Québec.
- Gouvernement du Québec (1993). *Faire avancer l'école*. Ministère de l'éducation, Québec.
- Gouvernement du Québec (2002). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire. Cadre de référence*. Ministère de l'éducation, Québec.
- Gouvernement du Québec (2004). *Programme de formation de l'école québécoise*. Premier cycle du secondaire. Ministère de l'Éducation, Québec.
- Habermas, J. (1992). *De l'éthique de la discussion* (Trad. Mark Hunyadi). Paris: Les Éditions du Cerf.
- Jonnaert, P. (2000). *La thèse socioconstructiviste dans les nouveaux programmes d'études au Québec: un trompe l'œil épistémologique?* Consulté le 08/03/2007, à
www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/textes/Jonnaert_A2000_01.html
- Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- Jonnaert, Ph., Barrette, J., Boufrahi, S., Masciotta, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité, *Revue des sciences de l'éducation*, XXX(3), 667-696.
- Masciotta, D., Jonnaert, Ph., Daviau, C. (2006). La compétence revisitée dans une perspective située. Consulté le 08/03/2007, à
http://www.ore.uqam.ca/Ressources_documentaires.asp
- Meirieu, P. (1999). *Le choix d'éduquer*. Paris: ESF éditeur.
- Meirieu, P. (2002). *Repères pour un monde sans repères*. Paris: Desclée De Brouwer.
- Meirieu, P. et Guiraud, M. (1997). *L'école ou la guerre civile*. Paris: Plon.

- Morin, L. (1998). Postmodernité, éthique et formation des maîtres. *Les défis éthiques en éducation* (pp. 121-149). Sainte-Foy (Québec): Presses de l'Université du Québec.
- Morris, R. (2004). La vision technocratique du leadership pédagogique et l'annihilation du sujet éthique. *Religiologiques*, 28, 15-27.
- Perrenoud, P. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Consulté le 07/03/2007, à http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html
- Reboul, O. (1983/1980). *Qu'est-ce qu'apprendre?* 1^e édition 1980, Paris: Presses Universitaires de France.
- Reboul, O. (1994). *La philosophie de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions du Seuil.
- Roy Bureau, L. (2002). L'éducation du caractère ou Le retour de l'apprentissage de la vertu. N. Bouchard (dir.), *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale* (pp. 85-104). Sainte-foy (Québec): Presses de l'Université du Québec.

Nancy Bouchard. Détentrice d'une maîtrise en sciences humaines des religions et d'un doctorat en didactique de l'éducation morale de l'Université Laval (Québec), Nancy Bouchard est professeure titulaire au département de sciences des religions et chercheure à l'Observatoire des Réformes en Éducation (ORÉ) de l'Université du Québec à Montréal. Ses travaux sur l'éducation du sujet éthique ont en outre été diffusés aux Presses de l'Université du Québec par la publication de quatre ouvrages: *Éthique et culture religieuse à l'école* (2006), *Éduquer le sujet éthique par des pratiques novatrices en enseignement et en animation* (2004), *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale* (2002), *L'éducation morale à l'école* (2000).

Author's Address:

Faculté des sciences humaines
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succursale Centre-Ville
Montréal, Québec
CANADA H3C 3P8
EMAIL: bouchard.nancy@uqam.ca