



Les relations entre travail et éducation au Québec

Le cas de la réforme scolaire primaire et secondaire de 2001

Mémoire

Charles Nadeau

Maitrise en Sociologie
Maître ès arts (M.A.)

Québec, Canada

© Charles Nadeau, 2018

Résumé

Ce mémoire a pour objet d'étude la reconfiguration de la relation entre travail et formation. Il cherche à mettre en lumière le processus par lequel les compétences transversales sont entrées dans le système scolaire primaire et secondaire québécois au tournant des années 2000. Dans une analyse combinant une approche par homologie inspirée des travaux de Lucy Tanguy, et une étude des représentations sociales basées sur le modèle développé par Pascal Moliner, ce mémoire a pour objectif de comprendre la modification du rapport entre travail et formation s'étant opéré par l'introduction des compétences transversales. Il vise à démontrer l'influence exercée par les nouveaux systèmes productifs et les pratiques de flexibilisation du travail sur le développement d'une nouvelle conception de l'éducation primaire et secondaire. Une conception ayant pour vocation de «sécuriser» les parcours professionnels des futurs travailleurs en leur inculquant des compétences visant l'adaptabilité et l'«employabilité». Par contre, cette sécurisation ne serait pas exclusivement motivée par les modifications opérées sur le marché du travail, mais aussi par le développement d'une conception du monde contemporain fondé sur l'incertitude.

Summary

The purpose of this thesis is to study the reconfiguration of the relationship between work and training. It seeks to highlight the process by which cross-curricular competencies entered Quebec's primary and secondary school system in the early 2000s. In an analysis combining a homology approach inspired by Lucy Tanguy's work and a study of social representations based on the model developed by Pascal Moliner, the aim of this thesis is to understand the change in the relation between work and training, which has been achieved by the introduction of transversal skills. It aims to demonstrate the influence of new productive systems and work flexibility practices on the development of a new conception of primary and secondary education. A conception designed to "secure" the career paths of future workers by instilling competences aimed at adaptability and "employability". On the other hand, this "security" would not be exclusively motivated by changes in the labor market, but by the development of a contemporary worldview based on uncertainty.

Table des matières

Résumé	iii
Summary	iv
Liste des tableaux	vii
Liste des Figures	viii
Remerciements	ix
Introduction générale	1
Chapitre I : Vers une reconfiguration de la correspondance entre travail et éducation?	3
Problématique	4
Le contexte de la réforme québécoise de l'éducation	6
Le processus de standardisation des systèmes éducatifs : l'OCDE et la réforme paneuropéenne	8
L'étude de la correspondance entre le travail et l'éducation : la récurrence de la compétence comme point d'ancrage	13
Le cas de la formation technique et professionnelle	15
Chapitre II : Compétences et employabilité	20
L'émergence de la compétence dans le monde du travail	20
Les nouveaux modes de qualification : la compétence	21
Les compétences transversales	24
Penser l'employabilité	27
Brève histoire d'un concept	27
L'employabilité et le parcours comme individualisation de la responsabilité	29
Chapitre III : Cadre d'analyse et méthodologie	34
Objectifs et orientations méthodologiques	35
L'analyse des homologues	36
Les représentations sociales	42
La détermination de l'objet d'étude : le modèle de Moliner	43
Choix et légitimation du <i>corpus</i> de textes	45
La conception dominante de la réalité du travail et de l'économie : le Conference Board du Canada	49
Limites et biais de l'analyse	54
Chapitre IV : Analyse des données	56

Analyse des homologies	56
Les compétences transversales au secondaire 1^{er} cycle	57
Résoudre des problèmes	57
Exploiter l'information	58
Réfléchir et résoudre des problèmes	59
Mettre en œuvre sa pensée créatrice	61
Se donner des méthodes de travail efficaces	62
Coopérer	65
Communiquer de manière appropriée	66
Exploiter les technologies de l'information et de la communication	67
Les compétences transversales au primaire	71
Résoudre des problèmes	71
Exploiter l'information	71
Mettre en œuvre sa pensée créatrice	72
Coopérer	76
<i>Chapitre V : Les représentations sociales : une analyse en terme d'incertitude et de sécurisation</i>	80
Le XXI^e siècle : la rhétorique de l'incertitude	81
Internationalisation et mondialisation	85
Explosion des connaissances et développement technologique : la « société du savoir ».	87
Les modes de sécurisation face à l'incertitude : l'adaptabilité	95
La formation continue ou « apprendre à apprendre »	96
Le vivre ensemble ou le « civisme »	100
Conclusion	104
Bibliographie	106

Liste des tableaux

<i>Tableau 1 : Les homologues entre les compétences au secondaire 1^{er} cycle et le Conference board du Canada : Résoudre des problèmes</i>	<i>59</i>
<i>Tableau 2 : Les homologues entre les compétences au secondaire 1^{er} cycle et le Conference board du Canada : Exploiter l'information.</i>	<i>60</i>
<i>Tableau 3 : Les homologues entre les compétences au secondaire 1^{er} cycle et le Conference board du Canada : Mettre en œuvre sa pensée créatrice.</i>	<i>63</i>
<i>Tableau 4 : Les homologues entre les compétences au secondaire 1^{er} cycle et le Conference board du Canada : Se donner des méthodes de travail efficaces.</i>	<i>64</i>
<i>Tableau 5 : Les homologues entre les compétences au secondaire 1^{er} cycle et le Conference board du Canada : Coopérer.</i>	<i>68</i>
<i>Tableau 6 : Les homologues entre les compétences au secondaire 1^{er} cycle et le Conference board du Canada : Communiquer de façon appropriée.</i>	<i>69</i>
<i>Tableau 7 : Les homologues entre les compétences au secondaire 1^{er} cycle et le Conference board du Canada : Exploiter les technologies de l'information et de la communication</i>	<i>70</i>
<i>Tableau 8 : Les homologues entre les compétences au primaire et le Conference board du Canada : Résoudre des problèmes.</i>	<i>73</i>
<i>Tableau 9 : Les homologues entre les compétences au primaire et le Conference board du Canada : Exploiter l'information.</i>	<i>74</i>
<i>Tableau 10 : Les homologues entre les compétences au primaire et le Conference board du Canada : Mettre en œuvre sa pensée créatrice.</i>	<i>75</i>
<i>Tableau 11 : Les homologues entre les compétences au primaire et le Conference board du Canada : Coopérer.</i>	<i>78</i>

Liste des Figures

<i>Figure 1 : Relation entre les concepts de finalité, fonction, objectif, et but.....</i>	<i>39</i>
<i>Figure 2 : Fonctions, finalités, objectifs et buts de la réforme scolaire québécoise.....</i>	<i>39</i>

Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner toute ma reconnaissance.

Je voudrais tout d'abord remercier le directeur de ce mémoire, Daniel Mercure, pour sa patience, sa disponibilité et surtout ses judicieux conseils, qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

Je voudrais également remercier les ami(e)s et collègues qui m'ont apporté leur support intellectuel tout au long de ma démarche. Enfin, un remerciement à Mathilde Buy, Pierre Nadeau et Johanne Isabelle pour leur conseils et leur support inestimable.

« Ce que l'on jugeait auparavant comme des compétences cognitives et des attitudes très avancées, hors de la portée du plus grand nombre, est de plus en plus considéré comme une norme. »

OCDE

Introduction générale

Dans les années 1990, une vague de réformes éducatives touche la plupart des pays occidentaux et marque l'introduction des notions de compétence et de compétence transversale dans les programmes scolaires primaires et secondaires. Celles-ci doivent servir de contrepoids dans la lutte contre les conséquences induites par le développement de l'économie du savoir et l'accélération de la mondialisation des marchés. Au Québec, leurs implantations se matérialisent en l'an 2000 dans le *Programme de Formation de l'École québécoise* bien que la réflexion les entourant ait été amorcée dès 1994 dans le rapport du *Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire* communément appelé *rapport Corbo*.

L'apparente importance accordée au travail dans le cadre de la réforme scolaire primaire et secondaire québécoise de 2000 a poussé notre analyse à s'inscrire dans la sociologie du travail. Notre réflexion, comme la plupart des interrogations sociologiques, est partie de questions assez banales : quel est le lien entre travail et éducation au primaire et au secondaire? Quel est le rôle du travail dans la dernière réforme? Que sont les compétences et quelle est leur origine? De fil en aiguille, nous avons circonscrit notre attention sur les liens entre la réforme scolaire au Québec et les nouveaux modes de qualification au travail, en nous intéressant à la manière dont le passage d'une « économie industrielle » à une « économie du savoir » a influencé profondément les bases du système scolaire tant dans sa forme, centrée sur le développement de compétences, que dans sa fonction de former des individus « employables ».

Conséquemment, nous avons choisi de nous donner comme objectif principal: de comprendre la redéfinition de la relation entre travail et éducation opérée par la réforme québécoise de l'éducation primaire et secondaire de 2000. Notre objet d'étude s'est restreint aux documents officiels ayant précisé les contours de la réforme pour des raisons de contrainte matérielle et temporelle. Afin d'atteindre cet objectif de recherche, notre attention s'est concentrée sur les usages conjoints des notions de compétences transversales dans le champ éducatif et dans le champ du travail.

Dans une première partie (chapitre I, II et III), nous examinons le contexte de la réforme en la replaçant dans le cadre des réformes des compétences amorcées par l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). Nous y faisons une présentation de notre problématique de recherche, de notre cadre théorique et de ses différents concepts structurants. Cette partie se consacre également à dresser une recension des différentes études sociologiques dédiées à la question de la correspondance entre travail et éducation. Le deuxième chapitre traite de l'émergence des notions de compétence, de compétence transversales et d'employabilité dans le monde du travail. Pour sa part, le troisième chapitre porte sur les deux approches théoriques mobilisées dans le mémoire pour expliquer la redéfinition de la relation entre travail et éducation. Ce chapitre a pour fonction de présenter notre méthodologie, nos objectifs et nos hypothèses de recherche.

La seconde partie du mémoire (chapitre IV et V) présente nos principaux résultats d'analyse. Le quatrième chapitre s'intéresse aux référentiels de compétences transversales primaire et secondaire au 1^{er} cycle, ainsi qu'au profil d'employabilité du *Conference Board du Canada* afin d'en faire ressortir les homologues. Le cinquième chapitre, pour sa part, porte sur l'analyse des documents officiels de la réforme afin d'y dégager les principales représentations sociales permettant d'expliquer la reconfiguration de la relation entre le monde du travail et le système éducatif québécois. Finalement, nous proposons en guise de conclusion une synthèse de notre analyse.

Réformer notre système d'éducation : voilà le combat des années présentes, conditions des tous les autres. Que nous importe une société distincte, dont l'ignorance serait le trait caractéristique? À quoi sert le bavardage politique sur la priorité de l'économie alors qu'un nombre grandissant de jeunes quitte l'école sans qualification véritable? Pourquoi une politique libérale envers les créateurs, quand l'inculture raréfie leurs publics? Comment imaginer une démocratie, où des citoyens responsables émergeraient des déserts de l'esprit?

Fernand Dumont

Raisons com

Chapitre I : Vers une reconfiguration de la correspondance entre travail et éducation?

Ce premier chapitre a pour objectif de présenter la problématique de recherche et de la situer théoriquement par rapport aux études sur la correspondance entre travail et formation. Il cherche à donner sens à la problématique par une mise en contexte synchronique et diachronique de la réforme. À cet effet, la première section comprend un historique sommaire du processus politique ayant mené à la réforme québécoise et la situe par rapport aux réformes scolaires actuelles. Cette section vise également à circonscrire la place qu'occupe cette réforme dans le processus de standardisation des systèmes éducatifs produit par la recherche de pratiques chargées d'améliorer leur efficacité. La deuxième section contient une revue de la littérature scientifique et un inventaire des approches théoriques et conceptuelles utilisés dans la recherche sociologique contemporaine en vue d'interpréter et d'expliquer le rôle joué par la compétence dans la redéfinition de la relation entre travail et éducation.

Problématique

Cette recherche s'inscrit dans la lignée des analyses effectuées en sociologie du travail sur l'évolution de la relation entre travail et éducation (Bernier, 2011; Del Rey, 2013; Duru-Bellat, 2012; Laval, Vergne, Clément, et Dreux, 2012; Ropé et Tanguy, 1994). Elle part du constat qu'à chaque système productif correspond un système éducatif. De ce fait, une réforme scolaire d'envergure signifie invariablement un changement dans l'appareil scolaire et dans le système productif aussi bien qu'un changement dans la relation qu'ils entretiennent entre eux.

Cette recherche a pour objectif d'analyser la reconfiguration de la relation entre le travail et l'éducation opérée dans la réforme scolaire québécoise du primaire et du secondaire de 2000. En portant son attention sur les compétences transversales, elle cherche à appréhender la place qu'elles occupent dans cette reconfiguration. Plus précisément, elle vise à comprendre le processus de reconfiguration de la relation entre le travail et l'éducation en analysant les similarités observables entre les référentiels de compétences transversales utilisés dans ces deux espaces sociaux.

Le raisonnement initial servant d'assise à ce questionnement est la récurrence des notions de compétence en tant qu'élément central de la réforme (Bernier, 2011; Comeau et Lavallée, 2008; Gauthier, 2005; Perrenoud, 1997), mais aussi en tant qu'élément central d'une redéfinition de la relation entre travail et éducation (Laval, Vergne, Clément, et Dreux, 2012; Hickox et Moore, 1992; Huddleston et Rainbierd, 1995; Soucek, 1994). En se basant sur la recherche en sociologie du travail et en sociologie de l'éducation, les compétences transversales utilisées en éducation semblent *a priori* liées aux compétences transversales dans le monde du travail, regroupées sous le concept d'employabilité.

La pertinence de cette question et le choix de traiter plus particulièrement de la notion de compétence transversale sont légitimés par l'importance qui lui a été accordée dans la réforme scolaire et dans la discipline managériale. (Boltanski et Chiapello, 1999; Bouteiller et Gilbert, 2005; Landry et Mazalon; Finot, 2000) Malgré la multitude de travaux sur la compétence (Bouteiller et Gilbert, 2005; Boutin et Julien, 2000; Bronckart et Dolz, 2008; Dugué, 1994; Montchatre, 2010; Paradeise et Lichtenberger, 2001; Tanguy, 1994; Zarifian P. , 2004; Zarifian P. , 2009), peu d'entre eux portent leur attention sur la compétence transversale en tant qu'élément participant à la reconfiguration de la relation entre travail et éducation. C'est pourquoi l'analyse se concentre sur la compétence transversale, en formulant l'hypothèse selon laquelle, elle représente l'un des axes principaux de la reconfiguration de la relation entre travail et éducation lors de la dernière réforme scolaire québécoise au primaire ou secondaire (2000), en étant liée étroitement à la notion d'employabilité.

A priori, les compétences transversales et les compétences liées à l'employabilité ne sont pas rattachées spécifiquement à une profession ou une discipline. Elles sont caractérisées par une logique de transcendance. Leur utilisation de plus en plus répandue est en partie la conséquence du développement des pratiques managériales associées à la flexibilité. Ce changement dans l'organisation du travail augmente le degré d'incertitude face à l'emploi et favorise l'émergence de références communes entre le travail et l'éducation. Ces références communes ont pour vocation de créer une continuité entre la pratique professionnelle et l'apprentissage scolaire afin d'accentuer la sécurisation des parcours professionnels. Cette sécurisation s'effectue en développant des garanties potentielles que l'on nomme employabilité. Celle-ci s'observe par le biais d'une homogénéisation des modes d'évaluation de la qualification à l'école et au travail; par une initiation précoce aux nouveaux modèles de la formation continue et en développant un « socle » de compétences transversales dont la fonction principale est de garantir l'intégration de compétences disciplinaires spécialisées.

Le contexte de la réforme québécoise de l'éducation

Le concept de réforme peut être considéré comme un acte « d'État » comme le définit Bourdieu, c'est-à-dire « un acte politique ayant des prétentions à avoir des effets sur le monde social » (Bourdieu, 2012, p. 26). Dans le cadre spécifique de la réforme scolaire que nous étudions, l'acte « d'État » est d'instituer des modifications normatives et pratiques par l'introduction de nouveaux concepts tels que la compétence et la compétence transversale. Ainsi, le processus de réforme peut être saisi dans sa continuité comme le résultat d'une succession d'actes « d'État » que sont les différents rapports commandés à la fois par l'appareil bureaucratique (ministère de l'Éducation, conseil supérieur de l'éducation) et par le pouvoir politique gouvernemental (ministres). Ainsi, l'alternance des gouvernements entre le parti libéral du Québec et le Parti Québécois ne limite en aucun cas à la poursuite de réflexions de la part l'État sur l'institution scolaire et sur les changements qui doivent y être apportés afin de garantir son efficacité.

En prenant comme point de départ les *États généraux sur la qualité de l'enseignement* de 1986 convoqués par le ministre libéral Claude Ryan, nous pouvons déjà voir que l'objectif principal est d'identifier les forces et faiblesses du système d'enseignement public. Pour faire suite à ces réflexions, le Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) propose en 1993 des pistes de réflexions sur l'avenir de l'éducation dans le document *Faire avancer l'école – l'enseignement primaire et secondaire québécois : orientations, propositions, questions*. Ce rapport commandé par la ministre Robillard a pour objectif de donner suite aux recommandations formulées par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) et aux critiques de l'Alliance des professeurs et professeures de Montréal quant à la qualité de l'enseignement du français et au taux de décrochage avoisinant les 40 %. (Comeau et Lavallée, 2008, p. 15). À la suite de la publication de ce rapport, le MEQ met sur pied le Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire devant soumettre des pistes de réflexion sur trois questions : que devraient savoir les jeunes à la fin du secondaire? Que devraient-ils savoir-faire et savoir-être? Quel bagage de connaissances une jeune ou un jeune doit-il

posséder à la fin de son cours primaire et à la fin du secondaire? (Ministère de l'Éducation, 1994, p. 2). Les conclusions du rapport de ce « comité de sage » servent de bases aux réflexions et aux discussions qui ont lieu lors des États généraux sur l'Éducation en 1995-1996. Selon le Ministère de l'Éducation, les États-Généraux sont une tentative de construction d'un consensus autour des problèmes que rencontre l'école québécoise en regroupant les acteurs impliqués dans le milieu de l'éducation afin de « repenser l'école ». (Ministère de l'Éducation, 1996)

En 1997, à l'issue des États-Généraux sur l'Éducation, Pauline Marois nouvelle ministre de l'Éducation depuis 1996, sollicite les services de M. Paul Inchauspé, ancien Directeur général du Collège Ahuntsic et membre du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire afin de chapeauter la réforme du *curriculum* d'étude. Issu d'un mandat ministériel confié le 30 janvier 1997 par la ministre de l'Éducation au Groupe de travail sur la réforme du curriculum¹, le rapport : *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès* a pour fonction de dresser une liste de recommandations sur les changements qui doivent être apportés au curriculum du primaire et du secondaire pour rencontrer les exigences du XXI^e siècle (Ministère de l'Éducation, 1997b, p. 3). Dans la même année, le plan d'implantation de la réforme *l'École québécoise. Énoncé politique et plan d'action* (Ministère de l'Éducation, 1997a) fait suite aux recommandations du rapport intitulé *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès* (Ministère de l'Éducation, 1997c). La réforme commandée par la Ministre aurait pour objectif de recentrer le contenu des programmes scolaires sur les matières de base et de « démocratiser » l'éducation, le taux de réussite au secondaire étant considéré comme insuffisant. (Ministère de l'Éducation, 1996). Une première version est proposée en l'an 2000, mais cette dernière est rapidement modifiée en réponse aux nombreuses critiques qui lui sont adressées. La deuxième mouture du plan de réforme est publiée l'année suivante (2001) par le MEQ sous la supervision du ministre François Legault. Ce document intitulé *Programme de formation de l'école québécoise* constitue les bases de la réforme scolaire qui aura lieu à partir de 2001.

¹ Composé de sept membres: Marcelle Beaulieu, Jean-Robert Derome, Jeanne-Paule Berger, Charley Levy, Christiane Lalonde, Paul Vachon et présidé par Paul Inchauspé.

Cette réforme du préscolaire, primaire et secondaire porte selon Legendre (2002) sur deux points majeurs : la modélisation des savoirs disciplinaires en terme de compétences et la production d'un *programme des programmes* dont la fonction première est d'orienter la formation vers le développement de compétences transversales. L'utilisation des termes de compétence et compétences transversales dans la réforme de l'éducation québécoise l'inscrit dans un processus mondial de réforme des systèmes éducatifs chapeauté par l'OCDE. Bien que chaque réforme nationale ou provinciale dans le cas du Québec, possède des caractéristiques distinctives – en fonction du rapport national à l'éducation, de la culture institutionnelle, du processus historique de constitution de l'école, des rapports de forces qui existent entre les différents groupes luttant afin de définir l'école, etc. – il est possible d'observer des constantes dans leurs orientations générales.

Le processus de standardisation des systèmes éducatifs : l'OCDE et la réforme paneuropéenne

Le processus de standardisation des systèmes éducatifs s'opère sur deux axes. Au national, ce processus passe par un télescopage des différents niveaux de formation et à l'international par la production d'un « socle » commun, par l'introduction de la compétence et par le développement de modes d'évaluation uniformes. La réforme scolaire québécoise s'inscrit dans ce processus au même titre qu'un nombre non négligeable de réformes scolaires tant en Occident (France, Belgique, Suisse, Australie, Grande-Bretagne, États-Unis, etc.) que dans le reste du monde (Togo, Algérie, Chili, Argentine, Colombie, etc.). Selon Del Rey (2013), ces réformes sont inspirées principalement par les recommandations formulées par le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'OCDE. Le CERI considère la compétence comme une réponse adéquate aux mutations économiques (la flexibilisation, les fluctuations économiques et l'intensification de la concurrence mondiale, l'insertion professionnelle, le chômage et l'employabilité), sociales et technologiques qui sont regroupées sous le terme de « société du savoir ». (Ministère de l'Éducation, 1997c, p. 14)

De manière générale, les changements adoptés lors de la réforme québécoise sont conformes aux recommandations formulées par l'OCDE: l'adoption d'un référentiel de compétence, resserrement des curriculums autour d'un « socle » centré sur les matières de base et une révision des modes d'évaluation.

Ces trois axes de réformes préconisées par l'OCDE sont inextricables, car ils ne font pleinement effet que dans la mesure où ils agissent de manière synergique. C'est-à-dire, que la comparaison des systèmes éducatifs par une évaluation homogène n'a de sens que si l'ensemble des systèmes enseigne des équivalences. Les modes d'évaluation contribuent à ce processus de standardisation en raison de leur fonction d'objectivation des performances des systèmes éducatifs. La multiplication des tests internationaux tels que le *Program for International Student Assessment (PISA)*, le *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)* et le *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)* est un indicateur de cette tendance à quantifier et mesurer l'efficacité des systèmes éducatifs dans ce qui s'apparente de plus en plus à un marché mondial de l'éducation.

Ce mouvement de réforme se donne pour objectif de transformer le champ éducatif et d'orienter la formation des élèves dans un contexte incertain requérant le développement d'aptitudes relatives à la flexibilité et à l'adaptabilité. L'emphase est placée sur le concept de « socle » que l'on retrouve sous différentes formes : « socle de compétences transversales », « socle de compétences clés », etc. Ce concept suggère que l'acquisition de compétences et de savoirs complexes passe par la maîtrise d'un ensemble limité de compétences fondamentales. Dès lors, la formation initiale n'est plus conçue de manière indépendante ou autonome, elle doit s'arrimer sur un ensemble beaucoup plus vaste de « formation tout au long de la vie ».

Conséquemment, le « socle » préconise un retour aux enseignements fondamentaux et un resserrement du contenu disciplinaire du *curriculum*. À titre d'exemple, les directives de l'Union européenne en éducation comprise dans les accords de Lisbonne indiquent la mise

sur pied d'un *espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie*. L'idée centrale de ces accords est que dans le contexte actuel d'une société du savoir les compétences clés devraient faire partie de tous les programmes scolaires européens. Tel que formulée dans un rapport du parlement européen datant de 2006 :

Les compétences clés en tant que connaissances, aptitudes et attitudes appropriées à chaque contexte sont fondamentales pour chaque individu dans une société fondée sur la connaissance. Elles comportent une valeur ajoutée au marché du travail, à la cohésion sociale et à la citoyenneté active en apportant flexibilité et adaptabilité, satisfaction et motivation. Parce qu'elles devraient être acquises par tous, la présente recommandation propose un outil de référence aux États membres pour assurer que ces compétences clés soient pleinement intégrées dans leurs stratégies et leurs infrastructures, en particulier dans le cadre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. (Europa, 2015)

Ce « socle de compétence clé » composé de huit compétences² constitue la fondation sur laquelle le système éducatif européen s'édifie. Dans le cas du Québec, le « socle de compétence clé » est remplacé par le « référentiel de compétences transversales » qui sont au nombre de neuf (exploiter l'information, résoudre des problèmes, exercer son jugement critique, mettre en œuvre sa pensée créatrice, se donner des méthodes de travail efficaces, exploiter les technologies de l'information et de la communication, structurer son identité, coopérer, communiquer de façon appropriée). Ce référentiel constitue un ensemble relativement comparable à celui mis de l'avant par l'Union européenne.

Au Québec, ce retour aux fondamentaux s'explique partiellement par une convergence entre le processus de standardisation à l'international et un ensemble de réflexions au niveau national. Notamment, les conclusions du rapport « l'école, un fourre-tout », qui évoquent la nécessité de mettre un terme à la dispersion des enseignements et à l'élimination des « petites matières » occupant une place jugée trop importante dans le temps d'enseignement afin de

² La communication dans la langue maternelle, la communication en langue étrangère, la compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies, la compétence numérique, apprendre à apprendre, les compétences sociales et civiques, l'esprit d'initiative et d'entreprise, la sensibilité et l'expression culturelle.

se concentrer sur les différentes formes de littéracie. A priori, la réforme québécoise semble s'inscrire dans ce que Tanguy (1994) considère être les trois thèmes principaux des réformes scolaires actuelles : l'interdisciplinarité, l'importance des différentes formes de littéracie et la reformulation de la notion de programme en *curriculum* (Tanguy, 1994, p.27). Pour Tanguy, ces changements seraient motivés par deux traits caractéristiques des réformes scolaires contemporaines : la démocratisation de la réussite et la volonté d'efficacité. (Tanguy, 1994, p. 27) Cette conception de l'efficacité des systèmes éducatifs visant la réussite du plus grand nombre par le développement de compétences conçu comme valeur ajoutée³ s'apparente à la conception technocratique que définissent Bourdieu et Passeron dans *La reproduction* :

[La] mesure technocratique du rendement scolaire suppose le modèle appauvri d'un système qui, ne connaissant d'autres fins que celles qu'il teindrait du système économique, répondrait optimalement, en quantité et en qualité, et au moindre coût, à la demande technique d'éducation, c'est-à-dire au marché du travail. Pour qui adhérerait à une telle définition de la rationalité, le système d'enseignement le plus rationnel (formellement) serait celui qui, se subordonnant totalement aux exigences de la calculabilité et de la prévisibilité, produirait au moindre coût des formations spécifiques directement ajustées à des tâches spécialisées et garantirait les types de qualification requis, à une échéance donnée, par le système économique, en utilisant à cette fin un personnel spécialement formé au maniement des techniques pédagogiques les plus adéquates, en ignorant les barrières de classes et de sexe pour puiser le plus largement possible (sans toutefois sortir des limites de la rentabilité) dans les « réserves » intellectuelles et en bannissant tous les vestiges de traditionalisme pour substituer à un enseignement de culture, destiné à former des hommes de goût, un enseignement capable de produire à la commande et en temps voulu des spécialistes sur mesure. » (Bourdieu et Passeron, *La reproduction*, 1970, p.212-213)

Cette recherche d'efficacité des systèmes éducatifs participe à l'attribution d'un rôle économique à l'institution scolaire et laisse entrevoir la possibilité que les pratiques et les concepts structurant le travail puissent s'y retrouver également. *De facto*, cette prise en

³ Définie par l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE), la valeur ajoutée (VA) est une notion économique qui permet de mesurer la valeur de la production réalisée au sein d'une entreprise. La valeur ajoutée sert à désigner le supplément de valeur qu'une entreprise, grâce à son activité, est capable d'apporter à un bien ou à un service provenant d'un tiers. Toujours selon l'INSEE, la VA est égale à la valeur de la production diminuée de la consommation intermédiaire.

compte participe à la reconfiguration de la relation entre travail et formation. La recherche sociologique note l'existence d'une correspondance entre le travail et la formation et plus spécifiquement entre le travail et l'éducation.⁴ Malgré la constance de telles observations, chaque réforme est caractérisée par une forme particulière de correspondance avec le monde du travail en raison d'un ensemble de facteurs que la prochaine section a pour objectif de cartographier.

⁴ Nous ferons dorénavant référence au terme éducation plutôt que formation lorsque nous traiterons de la correspondance entre l'appareil productif et l'appareil scolaire.

L'étude de la correspondance entre le travail et l'éducation : la récurrence de la compétence comme point d'ancrage

Malgré la multiplicité des enjeux et des facteurs ayant une influence sur l'éducation, la recherche sociologique a démontré la prépondérance des facteurs politiques, économiques, idéologiques et culturels sur les facteurs didactiques et pédagogiques lorsque vient le temps de redéfinir les modes de fonctionnement des systèmes éducatifs. (Bronckart et Dolz, 2008; Giroux, 2001; Huddleston et Rainbierd, 1995; Perrenoud, 1997; Steutel et Spiecker, 2002; Ravish, 2000) Le travail en tant que sous catégorie de l'économie a été l'objet de recherches en France (Tanguy, 1994; Ropé, 1994; Ropé et Tanguy, 1994; Monchatre, 2010), en Grande-Bretagne (Brown et Lauder, 1992; Hickox et Moore, 1992; Huddleston et Rainbird, 1995; Rassool, 1993; Sousek, 1994) et au Québec (Monchatre, 2007, 2010, Doray, 2001; Doray et Maroy, 2005). Malgré l'hétérogénéité de leurs méthodes d'analyses et la pluralité de leurs cadres théoriques, ces recherches considèrent l'émergence des nouveaux systèmes productifs comme un facteur décisif ayant orienté les transformations des systèmes éducatifs. L'articulation entre travail et éducation se situe à divers niveaux de formation et est mobilisée pour comprendre la mise en place de nouveaux instruments didactiques que ce soit dans l'étude des pratiques d'alternance au Québec (Doray et Maroy, 2005), du développement d'une conception technicistes de l'éducation en Grande-Bretagne (Moore, 1992) ou de l'approche par compétence en France (Tanguy, 1994).

Dans un contexte de redéfinitions des systèmes productifs, les problèmes relevés dans les systèmes éducatifs sont corrélés aux besoins de qualifications de la main-d'œuvre. La flexibilisation du travail stimule le développement de la compétence dans les systèmes éducatifs pour satisfaire les besoins croissants de qualification. Elle requiert aussi de l'institution scolaire qu'elle transmette un *ethos* prédisposant les agents sociaux aux nouvelles pratiques ayant cours sur les lieux de travail. Selon Hickox et Moore, pour la première fois dans l'histoire du capitalisme, la correspondance vise à inculquer une « éthique individualiste du travail favorisant une loyauté à l'égard de l'entreprise et une préparation des classes moyennes à l'esprit d'entreprise » (Hickox et Moore, 1992). De manière analogue

les résultats de recherches d'une étude de Rassool (1993) sur la réforme du curriculum britannique indiquent que les nouvelles pédagogies et le *curriculum* visent l'intériorisation d'attitudes promarché et productiviste chez les élèves. Selon cette dernière, leurs mises en place viseraient à inculquer chez les élèves un *ethos* conforme aux nouveaux dispositifs disciplinaires et aux nouvelles relations sociales au travail. La réorientation des méthodes progressistes en éducation chercherait à satisfaire partiellement les besoins de l'économie flexible.

Un large éventail de chercheurs considère que ces correspondances s'apparentent à un assujettissement des systèmes éducatifs à la logique économique et à la doctrine néolibérale (Baillargeon, 2009; Bernier, 2011; Boutin et Julien, 2000; Bronckart et Dolz, 2008; Brown et Lauder, 1992; Huddleston et Rainbierd, 1995; Le Goff, 2003; Laval, 2004; Laval, Vergne, Clément, et Dreux, 2012; Van Zanten, 2000). La littérature scientifique consultée (Boutin et Julien, 2000; Carter, 1997; Comeau et Lavallée, 2008; Mau et Tardif, 2013; Gagné, 1999; Périlleux, 2005; Laval, Vergne, Clément, et Dreux, 2012; Laval, 2004) propose d'observer le développement de l'idéologie néolibérale dans les systèmes éducatif à travers un certain nombre d'indicateurs : l'implantation du nouveau management public (NMP), la pédagogie par objectifs et la compétence. L'attention particulière portée sur la compétence s'explique par le rôle de marqueur qu'elle occupe dans la réorganisation des processus productifs et des pratiques pédagogiques. À cet égard, de nombreux chercheurs s'interrogent sur la compétence à la fois dans le champ éducatif et dans le champ du travail. (Ropé et Tanguy, 1994; Ropé, 1994; Tanguy, 1994; Monchatre 2010; Stroobants, 1993, 1998, 2007).

Le cas de la formation technique et professionnelle

Pour Ropé et Tanguy (1994), l'introduction de la compétence dans la formation professionnelle et technique est un facteur d'intensification de la correspondance entre le champ éducatif et le monde du travail. Ce processus trouverait une part de son explication dans l'accroissement des besoins de formation du côté de l'entreprise et par la volonté de produire des formations dont la validité soit reconnue par les employeurs du côté de l'école. Ce processus de convergence des intérêts, observé en France, est analogue à ce qui a été observé au Québec par Monchatre (2009). Selon cette dernière, l'approche par compétence (APC) :

[est] issue des recherches menées par Jean Dussault et son équipe au sein du ministère de l'Éducation du Québec, dans le contexte de rationalisation de la formation professionnelle qui a caractérisé la fin des années 70. Après avoir exercé à la direction générale d'éducation des adultes (DGEA) du MEQ, cet expert a intégré le secteur de la formation professionnelle des jeunes au début des années 80, contribuant ainsi à la préparation de la réforme Ryan (1986). C'est dans le cadre de l'harmonisation de la formation professionnelle et technique que sa « méthode IXE » a été introduite dans l'enseignement collégial, sous le nom d'approche par compétence. Prenant appui sur l'analyse des exigences des situations de travail, l'APC s'est développé comme une technologie d'interface entre éducation et économie. (p.45)

Les résultats de cette recherche suggèrent que le rapprochement entre travail et formation s'est intensifié au tournant des années 1980, reprenant des conclusions similaires aux recherches portant sur la formation professionnelle et technique. (Doray et Maroy 2005; Monchatre 2009; Stroobants 1993; Bernier 2011) Pour Bernier (2011), l'introduction des compétences dans la formation est une traduction des modalités d'évaluations de la qualification telle que pratiquée dans le cadre du travail. Pour cette dernière : « l'approche par compétence vise [...] à définir les compétences en fonction de l'utilisation de savoir, "en action" et permet donc de relier les compétences aux activités exigées dans une fonction de travail ou en emploi » (p.81). Pour Bernier, le passage à la compétence serait dû au fait que

« le travail et l'entreprise deviennent des lieux non seulement de production, mais aussi de développement et de transmission des savoirs. » (Bernier, 2011, p. 45)

Un constat similaire émerge des travaux de Doray et Maroy (2005) sur les pratiques d'alternances en formation technique. Pour ces derniers, un rapprochement peut s'observer depuis quelques années entre le champ éducatif et le monde du travail, et ce dans plusieurs paliers d'enseignement. Ils soutiennent que « l'usage de l'approche par compétence comme cadre de modelage des savoirs enseignés s'inscrit dans ce mouvement. » (p.199) Ces chercheurs insistent sur l'importance grandissante qu'occupe l'entreprise en tant qu'institution de formation légitime et en tant que partenaire de réflexion lors de l'élaboration des programmes d'éducation. Selon eux, ce nouveau rôle de l'entreprise dans le champ éducatif est une conséquence des problèmes d'insertion professionnelle des jeunes durant la décennie 1980. (Doray et Maroy, 2005) La fonction exercée par l'entreprise dans les pratiques d'alternance tiendrait également à l'accroissement de la demande sociale d'un débouché de la formation sur l'emploi.

Pour Bernier (2011), le rôle joué par l'entreprise en tant qu'acteur dans la formation implique de nouvelles manières de former le personnel par : une intégration du savoir théorique avec le travail concret; une imbrication des formations pratiques et théoriques; la conception de l'entreprise comme lieu d'acquisition des compétences; une imbrication des différents lieux de formation et l'apparition du concept de « formation sur mesure » adoptée lors de l'accord fédéral-provincial sur la formation en entreprise. (P.129) Selon Tanguy (1994), l'origine des politiques de coopération avec l'entreprise s'explique par un double mouvement s'effectuant en parallèle : une valorisation sociale et une désacralisation du savoir. (p.25) D'une part, on octroie une fonction économique à l'institution scolaire ce qui valorise son développement et d'autre part, on critique le monopole qu'elle exerce dans la définition des contenus et des méthodes d'enseignement ce qui permet à l'entreprise de se dresser un point de vue légitime sur l'éducation.

D'après Mercure, le travail intellectuel occupe un rôle accru dans la performance et le développement économique. (Mercure, 2002, p. 9) Par contre, l'intensification moyenne du degré d'importance accordé au savoir ne signifie pas pour autant son égale distribution. Chez Bernier: « l'approche en termes d'économie du savoir ne sert qu'à légitimer une transformation somme toute réservée à un certain type d'emplois dans de nouveaux secteurs en rendant plus vulnérable une large couche de la population active composée de travailleuses et de travailleurs moins qualifiés. » (Bernier, 2011, p. 14). Pour cette dernière, le discours sur l'économie du savoir ne traduit pas la réalité empirique du travail contemporain. Selon Laval, Vergne, Clément et Dreux (2012), l'économie de la connaissance, en valorisant le savoir, permet l'introduction du capitalisme néolibéral dans les réformes scolaires par une redéfinition des normes institutionnelles, dont la conséquence principale, est la transition du savoir vers la compétence. Ces derniers affirment que la compétence: « [...] encourage la professionnalisation généralisée des cursus scolaires et la restructuration généralisée des contenus et des dispositifs institutionnels d'évaluation des formations, de mode de régulation des flux scolaires, de normalisation et de contrôle des activités professionnelles des enseignants. » (p.15) Dès lors, la compétence sert de pivot et de marqueur de changement en étant liée à la mise en place d'un *ethos* du travail conforme aux normes managériales dominantes caractérisées par une mobilisation des subjectivités et des savoirs au travail. Par contre, pour Perrenoud (1997) :

Il est très réducteur de faire de l'intérêt du monde scolaire pour les compétences le simple signe de sa dépendance à l'égard de la politique économique. Il y a plutôt une jonction entre un mouvement de l'intérieur et un appel de l'extérieur. L'un et l'autre se nourrissent d'une forme de doute sur la capacité du système éducatif de mettre les générations nouvelles en mesure d'affronter le monde d'aujourd'hui et de demain. (Perrenoud, 1997. p. 17)

La critique formulée par Perrenoud, remet en cause le rapport de subordination de l'école au marché décrite par les approches de « dépendance », en particulier les rapports de pouvoir et d'influence. Cependant, elle ne nie pas le rapprochement qui s'exerce entre ces deux champs. Cette critique suppose, que la compétence répond aux intérêts, d'un système éducatif qui veut

éliminer les inégalités scolaires, et d'un monde du travail qui mise sur la valorisation du « capital humain » et la reconfiguration de la division du travail.

Tanguy (1994) considère, que ce passage à la compétence est en concomitance avec l'implantation de nouveaux modes d'évaluation dont la fonction d'homogénéisation est conçue comme un instrument de politique éducative (Tanguy, 1994, p.37-38). Dans ces conditions, la compétence est présentée comme un mode d'évaluation qui permet de rationaliser l'enseignement et d'objectiver son efficacité à transmettre des apprentissages. La fonction de l'évaluation est de : « partir de critères objectivés et de mesurer la capacité à faire une opération ou une tâche déterminée dans une situation donnée. » (Tanguy, 1994, p. 38). L'objectivation de l'efficacité de l'enseignement, par le développement de nouvelles pratiques d'évaluation, est proposée comme une solution au problème d'inégalités scolaires produites par les évaluations « subjectives » et prenant appui sur le capital culturel. Cette thèse est partagée par Bourdieu, pour qui : « l'institution scolaire dont on a pu croire, en d'autre temps, qu'elle pourrait introduire une forme de méritocratie en privilégiant les aptitudes individuelles par rapport aux privilèges héréditaires tend à instaurer, à travers la liaison cachée entre l'aptitude scolaire et l'héritage culturel, une véritable noblesse d'État. » (Bourdieu, 1994, p. 43). Du point de vue de la justice scolaire, instaurer les compétences a pour fonction d'objectiver ce qui est attendu de la part de l'école et de briser le lien naturalisant entre capital culturel et reconnaissance des savoirs légitimes. Selon Tanguy, il ne faut pas sous-estimer l'idée selon laquelle la compétence est un outil de justice sociale. La volonté de différencier les savoirs, entre théorique/pratique, pur/appliqué, général/technique, tente de substituer à la hiérarchie (verticale) des savoirs, une horizontalité tenant compte de la singularité des acteurs. (Tanguy, 1994)

Toujours selon Tanguy, l'utilisation de la compétence dans l'éducation nationale française, s'explique aussi par l'existence préalable d'un consensus autour des problèmes attribuables à l'approche béhavioriste de l'éducation et aux programmes par objectifs, mais plus précisément par une adhésion au problème d'éparpillement des programmes d'études et à la fermeture des savoirs disciplinaires. Pour Tanguy, il s'agit d'un « ralliement par la négative

sur le caractère révolu des programmes définis en termes de savoir disciplinaires et par ajouts successifs, sans véritable cohérence. » (Tanguy, 1994 p.34)

Les recherches consultées, considèrent que les changements de pratiques dans le monde du travail, regroupés sous le terme de nouveaux systèmes productifs, influencent sous différentes formes les systèmes éducatifs et redéfinissent la relation entre travail et éducation. Par contre, ces changements ne sont pas les seuls éléments explicatifs de cette redéfinition. Les changements de perspectives de la part des milieux de l'éducation, sur le rôle de l'école et de la formation, en tant que moteur de développement économique et d'intégration sociale, sont aussi à considérer comme facteurs explicatifs. Il en va de même, de la volonté d'objectivation et d'homogénéisation des modes d'évaluation dans une perspective de justice scolaire. De plus, la valorisation du savoir et la place qu'il occupe tant dans la réalité que dans les représentations sociales en terme de « société du savoir », transforme le lien qu'entretient l'école avec le reste de la société et plus singulièrement avec le champ du travail. Mais la valorisation du savoir s'accompagne par sa désacralisation. Ce phénomène a pour conséquence la légitimation de l'entreprise en tant qu'acteur en éducation et l'introduction des compétences dans le champ éducatif.

Chapitre II : Compétences et employabilité

Ce chapitre dresse un bilan des changements de pratiques observés par la sociologie du travail au cours des décennies 1980 et 1990 en s'attardant au développement des compétences et de l'employabilité. Il s'amorce avec la genèse de la compétence et de la compétence transversale dans le monde du travail, à travers le développement de la « gestion des compétences », et se poursuit avec une présentation sommaire de la progression du concept d'employabilité dans le monde du travail.

L'émergence de la compétence dans le monde du travail

Les chocs pétroliers de 1973-74 et de 1979-1980 et l'intensification de la concurrence en provenance de l'Asie (Mercure, 2000, p.8) marquent le déclin du modèle « fordiste-tayloriste » et l'émergence de la flexibilité. (Mercure et Vultur, 2010, p. 2) La restructuration du marché engage les entreprises dans la recherche de nouvelles formes d'organisation plus souple et encourage l'émergence d'un ensemble de nouvelles pratiques regroupées sous le terme de « flexibilité » (Stroobants, 2010, p.35). Selon Mercure, cette « flexibilité » prend plusieurs formes : la *flexibilité technique* (ensemble d'innovations en milieu de travail basé sur l'informatique); la *flexibilité fonctionnelle* (politique de gestion occasionnant une polyvalence accrue dans l'activité de travail); la *flexibilité financière* (ensemble de pratiques qui visent à adapter les coûts d'investissement aux variations du marché); la *flexibilité salariale* (politique de gestion visant à ce que les salaires soient davantage liés à l'intensité de l'activité de production et à l'état de l'offre et de la demande sur le marché du travail.); et la *flexibilité numérique* (adaptation du volume de la main d'œuvre aux fluctuations du marché). (Mercure, 2002) Cet ensemble de nouvelles pratiques, s'inscrit dans une recherche de valorisation des différentes formes de capital et vise à accroître la performance et la rentabilité des entreprises, dans un contexte économique marqué par l'incertitude.

Les nouvelles pratiques de *flexibilité fonctionnelle* associées aux exigences de polyvalence de la part des travailleurs et aux politiques « d'enrichissement des tâches » contribuent au développement de nouvelles formes de qualifications. Selon Mercure, ces qualifications comprennent: des habiletés à établir des relations interpersonnelles, de nouvelles formes d'entraides entre les fonctions, des capacités d'apprentissage continu et d'adaptation aux changements dans la production, un sens de l'autonomie et de la responsabilité, une augmentation des capacités conceptuelles et des connaissances théoriques et finalement des compétences techniques et pratiques (Mercure 1997, p.145). Ces nouvelles exigences subjectives, cognitives et techniques se conjuguent avec la mise en place d'une structure organisationnelle, ne définissant plus la qualification par « le poste de travail » et par la capacité à suivre une prescription stricte des tâches à accomplir mais par les « compétences » nécessaires liée à la fonction.

Pour Zarifian, l'opposition entre qualification et compétence n'a pas lieu d'être. Il s'agit plutôt d'une opposition entre « poste de travail » et « compétence », car les deux désignent un point de référence déterminant de ce qui est exigé du travailleur. Pour le « poste de travail », il s'agit d'un ensemble de tâches prescrites et limitées, alors que pour la compétence, il s'agit d'un ensemble de capacités devant être mobilisées efficacement dans l'intention d'atteindre un objectif. Ainsi, l'arrivée de la compétence s'accompagne d'une érosion de la définition et de la prescription des tâches « par poste de travail ». (Zarifian P. , 2009)

Les nouveaux modes de qualification : la compétence

La notion de compétence se définit comme l'activation de savoir, savoir-faire et savoir-être dans une situation de travail. Elle fait référence au potentiel particulier des travailleurs et à leur capacité à répondre à une situation donnée. La qualification par compétence, suppose qu'il n'est pas nécessaire de spécifier comment doit être fait le travail. Au contraire, il est préférable de se concentrer sur la finalité de l'activité et sur l'atteinte d'objectifs quantifiables et objectivables. Ce mode d'évaluation de la qualification suppose que la capacité à atteindre

les objectifs serait la conséquence directe d'une mobilisation efficace des compétences. L'importance accrue accordée à la compétence est un indicateur de la modification des systèmes productifs. (Mercure, 2011; Guérin, 2006).

La « gestion des compétences » s'inscrit aussi dans une redéfinition des rapports au travail. Elle se caractérise dans certains cas, par une individualisation des relations de travail. (Erbès-Seguin, 2010 ; Dugué, 1994) Pour Erbès-Seguin, la dynamique d'individualisation du rapport au travail anciennement caractéristique des emplois de cadre et de cadre supérieur s'est généralisée pour toucher à l'ensemble des postes de l'entreprise (Erbès-Seguin, 2010, p. 75). Toujours dans le registre de l'individualisation du rapport au travail, Stroobants propose qu'au-delà de son rôle définitif des nouvelles formes de qualification, la notion de compétence s'inscrit dans la dynamique d'individualisation des rapports de travail, car « la notion de compétence s'épanouit dans le registre de l'aptitude personnelle. » (Stroobants, 1993. P.14) Dans le même ordre d'idée, Brangier et Tarquinio soulignent que « l'approche par les compétences appréhende l'insertion professionnelle comme une issue individuelle où l'homme est vu comme le protagoniste central de sa propre carrière ». (Brangier et Tarquinio, 1997, p. 2) Cette individualisation, due à l'utilisation de la compétence, est aussi un facteur de transformation et de modification du rapport salarial. Sur ce point, elle est associée dans plusieurs cas à la *flexibilité salariale* qui intensifie l'association entre rendement personnel et salaire.

Les pratiques associées à la *flexibilité salariale* participent à la désagrégation des négociations collectives des revenus. Comme le souligne Mercure: « les salaires sont davantage sensibles simultanément à l'intensité de l'activité de production et à l'état de l'offre et de la demande sur le marché du travail. » (Mercure, 2002, p. 12). La généralisation de ces pratiques ne peut se faire que dans un contexte de révision en profondeur, à la fois de l'*ethos* du travail, mais aussi d'une individualisation croissante. En ce sens, elle est un facteur de désolidarisation des travailleurs et un élément qui s'oppose à la politisation du rapport salarial, en tant qu'action collective. En individualisant le rapport de force, elle le supprime. Conséquemment, elle est directement associée à un assouplissement des réglementations concernant le salaire minimum, la parité salariale, l'indexation des salaires et la réduction

des coûts non salariaux. (Mercure, 2002) Bien qu'elle puisse être avantageuse pour bon nombre de travailleurs qualifiés, qui y voient une juste rémunération en fonction de leur effort, elle est dans certains cas, pour les travailleurs non qualifiés, une entrave à l'obtention de conditions de travail respectables. Ce processus de dualisation va de pair avec le phénomène du « travailleur précaire » (Paugam, 2001), dû entre autres, à l'augmentation des emplois à temps partiel et aux pratiques de *flexibilité numérique*, qui consiste en une « adaptation du volume de la main-d'œuvre aux fluctuations du marché. » (Mercure, 2002, p. 11) Cette redéfinition des termes de l'emploi et des pratiques lui étant associées est accompagnée d'autres phénomènes annexes, tels que le remplacement de la sécurité d'emploi par les notions de « parcours professionnel » et d'employabilité. Ces deux notions réfèrent en réalité à l'incertitude, à l'autonomie et à la responsabilité individuelle de mettre à jour son répertoire de compétence afin de conserver une productivité susceptible de se transformer en emploi et en prestation salariale.

Pour Laval, Vergne, Clément et Dreux (2012) le thème de la compétence est central dans la recomposition du rapport salarial notamment pour le Medef, l'équivalent français du Conseil du Patronat du Québec. Pour ces derniers la logique reposerait sur trois points :

- 1) élargir bien au-delà des connaissances acquises dans les institutions scolaires la base de l'évaluation de la valeur réelle du salarié. Au savoir stricto sensu, l'évaluation de la force de travail doit ajouter le « savoir-faire » et le « savoir-être ».
- 2) demander au salarié une implication subjective et une mobilisation personnelle au-delà des règles du métier et des prescriptions explicites liées à la tâche pour lui faire intérioriser l'obligation de résultat.
- 3) faire porter sur le salarié lui-même la responsabilité de l'entretien de son employabilité par la remise constante au niveau de son « portefeuille de compétences ». (Laval, Vergne, Clément et Dreux, 2012. p.91-92)

Pour Zarrifian (2004) la « gestion des compétences » met de l'avant un modèle du « travailleur-entrepreneur », dont la responsabilité première est le développement constant de son employabilité, par le biais d'une mobilisation de ses compétences et leur valorisation

sous la forme valeur. Ce modèle de gestion peut être associé à la mouvance néolibérale, dans la mesure où il s'accompagne d'une individualisation des prestations salariales en fonction d'une évaluation de la capacité des travailleurs-euses à produire de la valeur marchande, en d'autres mots, à générer du capital pour l'entreprise. Toujours selon Zarifian : « l'entreprise néo-libérale considère que tout salarié, ou toute personne qui passerait contrat avec une entreprise, doit être considérée comme un micro-entrepreneur ». (Zarifian P. , 2004, p. 71)

Les compétences transversales

Les compétences « transversales » possèdent des caractéristiques relativement similaires aux compétences. Tout comme leurs noms l'indiquent, elles sont du latin *transverse*, qui signifie littéralement, à travers. Il s'agit, d'un ensemble de compétences, recoupant plusieurs domaines et disciplines. De manière simplifiée, elles sont le penchant décontextualisé de la compétence disciplinaire. Pour le ministère de l'Éducation :

Ces compétences sont dites transversales en raison de leur caractère générique et du fait qu'elles se déploient à travers les divers domaines d'apprentissage. Elles ont, par définition, une portée plus large que les compétences disciplinaires puisqu'elles débordent les frontières de chacune des disciplines. Elles s'activent dans les disciplines autant que dans les domaines généraux de formation, mais elles les transcendent tous deux dans la mesure où elles résultent de la convergence, de l'intégration et de la synthèse de l'ensemble des acquis au fil des jours. En ce sens, elles constituent des outils d'une très grande importance pour qui doit vivre dans une société où les situations et les interactions sont complexes, difficilement prévisible et en évolution constante. (Ministère de l'Éducation, 2001, p. 7)

Comme le propose Perrenoud: « les compétences transversales sont des compétences générales applicables à toute forme de situation de la vie tout en ayant un niveau d'abstraction suffisant pour les déraciner et décontextualisé des situations. » (Perrenoud, 1997, p. 45) Ces

dernières soulèvent des interrogations sur le degré de professionnalisation qu'elles intègrent dans la formation générale. Pour plusieurs chercheurs (Bernier 2011, Boutin et Julien 2000, Del Rey 2013, Laval 2004, Laval, Vergne, et al. 2012, Le Goff 2003, Tanguy 1994, Perrenoud 1997, Périlleux 2005, Rey 1996, Ropé et Tanguy 1994, Van Zanten 2000), elles renvoient directement aux demandes de l'économie néolibérale et au nouvel *ethos* du travail, requis par le nouveau management.

Pour Rey (1996), les compétences transversales trouvent leur origine dans le monde du travail. Selon ses analyses, l'utilisation des compétences transversales est corrélative aux demandes d'adaptabilité et de transférabilité des savoirs, savoir-faire et savoir-être. La reconfiguration du travail, en haussant le degré d'incertitude relié à l'emploi, exige un développement de ces compétences, dont la capacité générative transcende les disciplines et les techniques spécifiques.

Les nouvelles formes de travail industriel et la nécessité pour beaucoup de changer plusieurs fois de métiers en cours de vie et s'adapter à des situations inattendues exigent des potentialités qui débordent largement les compétences que donnent les formations spécifiques ou les disciplines scolaires. En outre, la réussite dans les disciplines scolaires paraît conditionnée par des compétences qu'elles ne sont pas toujours en mesure de transmettre et qui ne leur sont pas toujours spécifiques. (Rey, 1996, p. 57)

Les compétences transversales servent en quelque sorte de « police d'assurance », en permettant une transférabilité des acquis scolaires d'un emploi à l'autre. Elles ont également pour fonction de garantir l'employabilité, en facilitant l'accès à un emploi, tout en favorisant son maintien par un renouvellement continu des aptitudes. En conséquence, ces compétences sont un gage d'adaptabilité face à un monde du travail de plus en plus marqué par l'incertitude et par la complexification des processus productifs. Pour Rey, le développement des compétences transversales s'explique par la convergence de trois facteurs: la plus grande

mobilité de l'emploi, l'évolution des dispositifs techniques et l'augmentation du chômage. (Rey, 1996 p.49)

Cette thèse, d'un rapprochement entre la professionnalisation des parcours scolaires et le développement des compétences transversales dès l'école primaire, est aussi proposée par Laval, Vergne, Clément et Dreux, pour qui « le développement des compétences transversales prépare, anticipe et rejoint la professionnalisation-travail qui vise à développer la flexibilité des travailleurs et le recyclage permanent de leur capacité productive. » (Laval, Vergne, Clément, et Dreux, 2012, p. 95) Selon ces derniers, l'intégration de référentiel de compétences transversales dans les curriculums scolaires découle de la volonté de prédisposer les élèves aux nouvelles réalités du travail. Ce type de référentiel a pour fonction de développer un *ethos* ou un *habitus scolaire* conforme aux nouvelles exigences de la flexibilité et de l'employabilité. Dans leur ouvrage, *la nouvelle école capitaliste*, Laval, Vergne, Clément et Dreux proposent de retracer le processus par lequel l'école s'est progressivement soumise aux impératifs de l'économie capitaliste par le biais du régime néolibéral de la connaissance, appelée communément, « économie du savoir ». Ils exposent le processus de subordination du système scolaire, qui « se plie de l'intérieur à la norme sociale du capitalisme en faisant de l'employabilité le principe et l'objectif de la normalisation de l'école, de son organisation et de sa pédagogie. » (Laval, Vergne, Clément et Dreux, 2012) Cette thèse, est partagée par Bouteiller et Gilbert, pour qui la majorité des référentiels nord-américains reposent principalement sur des compétences de type génériques ou transversales, correspondant le plus souvent à des compétences de gestion ou « soft skills ». Pour ces derniers, les référentiels sont très proches des valeurs managériales que les entreprises cherchent à privilégier. (Bouteiller et Gilbert, 2005)

Nous voyons se former les contours de la compétence, mais plus précisément des pratiques et thématiques annexes qui lui sont associées, dans le cadre de son utilisation dans le monde du travail. Il est maintenant possible de définir l'univers conceptuel dans lequel gravite la compétence: flexibilité, employabilité, formation pour la vie, implication subjective et mobilisation personnelle, individualisation du rapport au travail et du rapport salarial.

Penser l'employabilité

L'employabilité est l'un des principes clés dans la redéfinition du travail. Il apparaît comme une modalité de « sécurisation » des parcours professionnels dans un marché du travail marqué par l'incertitude. Il participe à la redéfinition de « l'esprit du capitalisme », en transformant le rapport au travail et à la continuité dans le cadre des parcours professionnels. Cette section vise à expliquer le rôle de l'employabilité et de saisir en quoi elle constitue un prolongement de l'idéologie ou de la doctrine managériale que Boltanski et Chiapello (1999) nomment « le nouvel esprit du capitalisme ».

Brève histoire d'un concept

Selon Gazier (1989, 1990, 1997), les premières utilisations de l'employabilité touchent principalement aux politiques sociales d'ordre médical. Dans cette optique, le terme « Employability » signifiait au départ : être apte à l'emploi. Dans les années 50 aux États-Unis, ce concept regroupe les pratiques et politiques promues afin de favoriser l'insertion professionnelle des personnes étant sujettes à un, ou plusieurs handicaps physiques, mentaux ou sociaux. Sans être limité à la question du chômage, le concept d'employabilité renvoie à la possibilité de créer des parcours individuels et adaptés de retour au travail, pour des personnes atteintes de handicaps limitant leur possibilité d'évoluer dans une trajectoire régulière en ce qui a trait à l'emploi.

Une deuxième version de l'employabilité, notamment en France, traite principalement des problèmes liés à « l'employabilité différée » c'est-à-dire aux caractéristiques sociales des groupements sociaux plus sévèrement touchés par le chômage. Par le biais d'étude sur le sujet, le développement de cette version de l'employabilité vise principalement la création de dispositifs visant la réinsertion et l'accès à l'emploi pour les catégories sociales les plus vulnérables. (Gazier, 1990). Ces deux versions à caractère collectif lié au développement de

l'État-Providence et à la responsabilité collective de l'accès à l'emploi sont remplacées au courant des années 1970 par une autre version de l'employabilité à caractère plus individuel. Selon Périlleux, deux éléments permettent d'expliquer ce passage de l'obligation collective vers l'obligation individuelle. Premièrement les difficultés économiques du milieu des années 1970 jumelées au phénomène de mondialisation de la production. (Périlleux, 2005) Deuxièmement, en se référant à l'ouvrage de Boltanski et Chiapello (1999), Périlleux (2005) propose de regarder du côté des changements d'ordre culturel dans le « nouvel esprit du capitalisme ». Les manques d'autonomie par rapport aux anciens modes de production planifiés et structurés par un modèle par « poste de travail » et par le fordisme-taylorisme, jugé trop rigide, sont fortement critiqués et les pratiques qu'ils assuraient (statuts garantis par le droit, progressions de carrière prévisibles dans une même entreprise) sont évoquées par les cadres comme étant des facteurs de sclérose individuelle et sociale (Boltanski et Chiapello, 1999).

Dans cette nouvelle forme d'employabilité, l'individualisation du rapport au travail et de la formation tout au long de la vie doit répondre à une logique de prévention du chômage et non plus seulement à une logique réparatrice visant la réinsertion au travail. De cette manière, la logique de l'employabilité vise à accroître l'autonomie des personnes, et a généré des espaces d'opportunités, leur donnant les moyens de mener leur barque comme bon leur semble. (Gautié, 2003, p. 18). En contrepartie, l'accroissement de l'autonomie ne vient pas sans un accroissement de la responsabilisation individuelle du rapport à la réussite. Comme le propose Finot: « L'employabilité devient [...] synonyme d'adaptation des salariés sur le marché du travail. Elle devient un objectif en soi. Ceci semble révéler des changements de mentalité importants : l'employabilité concerne chacun de nous, et non seulement les chômeurs. L'adaptation est entre les mains de chacun. Il faut veiller à son propre capital d'employabilité » (Finot, 2000, p. 14 dans Périlleux, 2005).

Cette forme d'employabilité, qui est aujourd'hui admise, fait référence aux nouvelles pratiques managériales associées à la flexibilité comme mode d'organisation de l'entreprise. Elle renvoie à une individualisation du rapport au travail et à la nécessité d'une constante

mise à niveau des compétences. Elle fait aussi référence à l'ensemble des attitudes positives qui doivent être mises de l'avant par les travailleurs, afin de faire bonne figure sur le marché de l'emploi et d'être rentable pour l'entreprise. Pour ces raisons, elle est directement associée à la gestion des compétences. L'employabilité peut se définir comme : la capacité d'un agent à mobiliser efficacement son capital humain (connaissances, aptitudes) et son capital social (réseau de collaborations) en vue d'atteindre un objectif. C'est une version individualiste, proche d'un modèle entrepreneurial, où les caractéristiques individuelles (connaissances et réseaux) constituent l'employabilité de la personne. (Gazier 2001 dans Bernier, 2011, p. 113) L'employabilité peut donc se résumer par: la capacité à maintenir et à activer ses compétences dans un ensemble de situations de travail.

L'employabilité et le parcours comme individualisation de la responsabilité

L'employabilité doit constamment être entretenue, compte tenu de son importance dans la rentabilité de l'entreprise, mais aussi pour l'employé, qui ne peut plus compter sur une sécurité d'emploi. L'employabilité réfère directement à la valeur marchande que doit constamment conserver un salarié sur le marché du travail (Laval, Vergne, Clément, et Dreux, 2012, p. 12). La norme employabilité demande au travailleur un renouvellement ininterrompu de ses compétences, afin de satisfaire les évaluations continues et individualisées de ses performances. L'utilisation de la compétence et de l'employabilité transforme la carrière en présentant la promotion comme une sanction des efforts individuels et non plus comme une sanction de l'ancienneté (Paradeise et Lichtenberger, 2001 dans Montchatre, 2007). De la sécurité d'emploi, on passe à l'incertitude du parcours et à l'employabilité. C'est ainsi que s'opère progressivement le passage de la carrière à la logique de parcours.

La notion de parcours s'écarte de l'idée de carrière en ce dont elle dissocie les destins du salarié et de l'entreprise. Elle s'inscrit dans une rhétorique de la

« société du risque » et de la déstabilisation de l'emploi qui malgré les controverses qu'elle suscite, fait preuve d'une efficacité amplifiée par les « politiques de la compétence » promues par le législateur. Les conditions sont alors réunies pour l'institutionnalisation d'une gestion de parcours, bien au-delà des frontières de l'entreprise. (Montchatre, Des carrières aux parcours: en passant par la compétence, 2007, p. 517)

La notion d'employabilité est directement associée à l'idée de parcours professionnel. En remplaçant la carrière par le parcours et en déstabilisant l'emploi, la nouvelle gestion de l'entreprise peut garantir l'employabilité future de ces travailleurs en devenant une « entreprise apprenante » ou en d'autres mots, un centre de formation des compétences. La responsabilisation des travailleurs face à leur « capital d'employabilité » devient une obligation et un fardeau individuel permettant de jouir d'une certaine sécurité tout en bénéficiant d'une autonomie relative quant à leur parcours professionnel. Selon Boltanski et Chiapello (1999), ce « nouvel esprit du capitalisme » repose principalement sur trois types de promesses qui sont faites aux travailleurs: une promesse de libération et d'autonomie dans une activité salariale motivante et excitante ; une promesse de sécurité ; des promesses de justice, même pour ceux qui ne seront pas les premiers bénéficiaires des profits. La promesse de libération passerait par les thèmes de la créativité, d'autonomie et de flexibilité. Pour ce qui a trait à la promesse de sécurité, elle passerait par la succession des projets. Comme le rappelle Boltanski et Chiapello : « Les personnes ne feront plus carrière, mais passeront d'un projet à l'autre, leur réussite sur un projet donné leur permettant d'accéder à d'autres projets plus intéressants. [...] Chaque projet étant par définition différent, nouveau, innovant, se présente comme une opportunité d'apprendre et d'enrichir ses compétences qui sont autant d'atouts pour trouver d'autres engagements » (Boltanski et Chiapello, 1999, p. 144). Finalement pour la promesse de justice elle passerait par l'appel à la méritocratie et à la capacité de tous à mettre en valeur son « capital employabilité ».

Comme il est présenté dans l'ouvrage de Boltanski et Chiapello, l'idée développée par le nouveau management est que la responsabilisation individuelle du parcours professionnel ne peut que favoriser le développement de nouvelles compétences de la part des travailleurs-

euses qui ne peuvent plus compter que sur eux-mêmes et non plus sur des systèmes de hiérarchie par l'ancienneté. Comme en témoigne ce passage tiré de Kanter dans Boltanski et Chiapello :

La carrière postindustrielle est une course incessante d'un projet à l'autre. La valeur ajoutée à chaque projet signe autant de réussites. (...) Chacun dépend de ses ressources bien plus que du sort particulier de telle ou telle entreprise qui l'emploie. Ceux qui ne connaissent que l'art de gravir une hiérarchie partent à la dérive. (...) Chacun doit se créer un fonds d'aptitudes, puisque les entreprises ne garantissent plus la sécurité de l'emploi. Il n'est pas impossible que l'ensemble de la population y gagne en compétences nouvelles. (Moss Kanter, dans Boltanski et Chiapello, 1999, p. 144)

La définition de l'employabilité, telle que proposée par Wemäere (2007), reprend cette idée de sécurisation dans le cadre dans un cycle de vie marqué par l'incertitude et par une fragmentation des parcours professionnels, dues notamment aux nouvelles pratiques de flexibilités et de gestion par les compétences.

Une capacité d'être et de demeurer actif dans un cycle de vie fragmenté et imprévisible. [...] Un individu qu'il s'agit de mobiliser (au double sens de : mettre activement en projet et rendre mobile) en renforçant ses capacités d'activité par l'apprentissage «tout au long de sa vie», la gestion prévisionnelle de ses compétences et la sécurisation des transmissions professionnelle. (Wemäere, 2007, p. 5)

L'on retrouve, chez Périlleux (2005) l'idée qu'un socle idéologique commun existe tant du côté des politiques sociales que du domaine du management. Selon ce dernier, ce socle reposerait sur quelques thèmes clés que sont l'activation et la mobilisation de soi; la conception de la vie comme une succession de projets; la segmentation et l'intensification de l'activité; et la capitalisation du sens de l'existence. Ces éléments combinatoires seraient à la base de la construction d'un sujet entrepreneur ou d'un entrepreneur de soi, c'est-à-dire une responsabilisation quant à la marchandisation et la mise en valeur de soi sur le marché du

travail. L'on retrouve chez Périlleux, la même réflexion que chez Zarifian, relativement à la portée de l'employabilité sur la liberté des acteurs, sur l'émergence d'un salarié-entrepreneur et d'une vision de l'individu égocentré (Zarifian P. , 2009).

Pour plusieurs sociologues (Laval, Vergne, Clément et Dreux, 2012, Zarifian, 2004, 2010), l'employabilité renvoie à une sur responsabilisation des acteurs quant au renouvellement de leur compétence. Pour Laval, Vergne, Clément et Dreux (2012), les normes d'employabilité font de l'école le lieu de la production d'un *ethos* et de subjectivités, dont les principales caractéristiques sont: la docilité, la souplesse, l'adaptabilité et la réactivité requise par les entreprises. (Laval, Vergne, Clément et Dreux, 2012. p.97) Cette position sur les normes d'employabilité est partagée par Zarifian (2004), qui considère que le modèle néolibéral de la compétence et la notion d'employabilité à laquelle elles réfèrent ne laissent pas de marge de manœuvre aux acteurs. « L'individu n'a de possibilité que de s'auto-exploiter pour faire en permanence la preuve qu'il reste « employable ». On ne déploie pas de véritables initiatives dans ces conditions. On ne déploie que du conformisme. On se plie à ce qu'on pense être les attentes de la direction à son égard. » (Zarifian; 2004, p.74)

Au-delà d'une simple pratique visant à favoriser la sécurisation des parcours de travailleurs, l'employabilité sert aussi à modifier l'*ethos* des travailleurs, en mettant de l'avant un ensemble de valeurs se rapprochant de la vision managériale du salarié-entrepreneur. Du reste, l'employabilité vise aussi la responsabilisation des travailleurs quant au développement de leurs compétences. Mais dans une économie post-industrielle ou « économie du savoir », quel devient le rôle de l'école? Si la sécurité des parcours professionnels ne peut plus être appréhendée ni par la carrière, ni par une formation initiale en terme de savoir, mais par le développement de compétences dont la visée devient l'employabilité, comment l'école change-t-elle ses pratiques? Comme nous l'avons vu, ses pratiques ou notions ne sont pas neutres et renferment un ensemble de présupposés ou de représentations sociales qui peuvent être liées au « nouvel esprit du capitalisme ». La question devient alors de savoir, si le même esprit ou les mêmes représentations sociales sur l'état du monde, de l'économie et des impératifs du moment sont partagés par l'institution scolaire ou du moins par les réformateurs

responsables de la plus récente réforme du primaire et du secondaire? L'étude de la relation entre travail et éducation devient pertinente de ce point de vue.

Chapitre III : Cadre d'analyse et méthodologie

Ce troisième chapitre comprend les objectifs de la recherche, le cadre méthodologique, le protocole de récolte des données et leur mode de traitement. Il débute par une présentation de la première phase de notre analyse basée sur les travaux de Tanguy et Ropé (1994). Ce modèle d'analyse vise à traiter les homologies — entre les profils de compétence en entreprise et en formation — dans le processus d'institutionnalisation des pédagogies en termes de compétence. Le chapitre se poursuit, par une présentation de la deuxième phase de notre analyse, qui cherche à comprendre et interpréter les homologies par le prisme d'une approche par médiation et par une analyse des représentations sociales. Ce dernier se conclut sur les choix méthodologiques qui ont présidé la sélection de nos matériaux et qui légitiment notre *corpus* de texte.

Objectifs et orientations méthodologiques

Comme il a été mentionné précédemment, l'objectif général de cette recherche est de comprendre la reconfiguration de la relation entre travail et éducation, au primaire et au secondaire par le biais de l'utilisation de référentiels de compétences transversales sous la forme de listes de compétence transversales dans le cas de l'école, et de référentiel de compétence et d'employabilité dans le cas du travail. Plus spécifiquement, notre question de recherche est : quelles fonctions occupent les compétences transversales dans la redéfinition de la relation entre travail et éducation, et quel est le noyau des représentations sociales dominantes dans le champ éducatif expliquant ces fonctions?

Plus spécifiquement, nous avons fixé les objectifs suivants :

- a) Saisir les homologies entre les référentiels de compétences transversales au primaire et au secondaire, et le référentiel de compétence et d'employabilité tel que proposée par le *Conference Board du Canada*.
- b) Comprendre leurs homologies par le biais d'une lecture des textes de la réforme en tant que noyau des représentations sociales institutionnelles.

En conséquence, l'analyse se divise en deux parties. Elle débute, par une comparaison des homologies observables entre les référentiels de compétences transversales primaire et secondaire tels qu'ils figurent dans le *Programme de formation de l'école québécoise*, et le profil d'employabilité, tel que proposé par le *Conference Board du Canada*. L'analyse se poursuit par une étude des textes officiels de la réforme, afin d'objectiver les représentations sociales dominantes dans le champ éducatif au moment de la réforme.

L'analyse des homologies

Le concept d'homologie permet d'établir une comparaison entre deux modèles et de déterminer leurs caractéristiques communes. La notion d'homologie, empruntée à la biologie de l'évolution, désigne un même caractère observé chez deux espèces différentes, qui a été hérité d'un ancêtre commun, mais dont la fonction chez chacune des espèces n'est pas forcément la même. Dans le cadre de la recherche sociologique, ce concept se retrouve dans les travaux de Panofsky (Panofsky, 1967) et de Bourdieu (Bourdieu, 1989) sous la forme de l'homologie structurale, qui suppose une similarité entre deux champs de l'espace social. Cette méthode a été reprise par Tanguy (1994), dans le cadre d'une étude sur les parallèles entre le développement des discours et des pratiques entourant les compétences dans l'entreprise et l'institutionnalisation de la pédagogie par compétences dans le système éducatif français. (Tanguy, 1994). Comme elle l'indique, il s'agit de : « [...] mettre en évidence le parallélisme de changements qui « travaillent » deux sphères d'activité sociale, de susciter des analyses sur les similitudes et les différences entre cette double série de changements afin de les rendre intelligibles et d'en saisir la signification. » (Tanguy, 1994, p. 206)

Pour Doray et Maroy (1995), le concept d'homologie permet de concevoir la relation entre éducation et travail comme un objet empiriquement observable. (Jones et Moore 1993; Moore, 1987, 1990 Tanguy 1994; Tanguy et Ropé 1994; Bernstein 1977) Il permet théoriquement d'établir « une relation entre des catégories ou des formes symboliques qui structurent, d'une part, la réalité du travail et, d'autre part, la réalité de l'éducation. » (Doray et Maroy, 2005, p. 674). Pour Tanguy et Ropé (1994), il y a un rapprochement, lorsque l'univers du travail est bouleversé par la venue d'un nouvel instrument ou d'une nouvelle pratique, qui se traduit en catégories dans le champ éducatif. Par exemple, la généralisation du modèle de la compétence dans l'entreprise affecte l'école car elle répond aux exigences de la nouvelle économie tout en apparaissant pour les législateurs comme un moyen légitime de rendre compte de la « réalité » de l'entreprise, du travail et de l'industrie. (Tanguy et Ropé, 1994)

La légitimation des matériaux sélectionnés, à des fins d'analyse, est une étape cruciale de ce type de méthode, car l'objectivation des homologies n'est possible que dans la mesure où ces derniers sont représentatifs des points de vue dominants. La sélection effectuée par Ropé et Tanguy est univoque, l'accord Cap 2000 fait figure de référence lorsque vient le temps d'étudier le processus d'incorporation de la compétence en entreprise.

L'accord Cap 2000 signé en octobre 1990 par le Groupement des entreprises sidérurgiques et minières (GESIM) d'une part et les organisations syndicales de salarié d'autre part [...] fait figure de référence dans le monde des entreprises et des grandes entreprises notamment. Il se présente en effet à la fois comme une doctrine et un programme qui systématisent et mettent en cohérence des changements qui ont cours ici et là, mais séparément. [...] De fait, il tend à faire figure de modèle dans la mesure où il sert de référence pour définir des modalités d'organisation du travail et d'administration des salariés fondée sur les compétences. (Tanguy, 1994, p. 207)

La mise en rapport des référentiels de compétences transversales et d'employabilité ne semble pas suffisante pour saisir la complexité des médiations nécessaires afin d'expliquer les homologies observables. Les représentations sociales, qui ont, au-delà des conditions purement matérielles, affecté la réforme et permis un « potentiel rapprochement entre travail et école, serviront à combler cet angle mort.

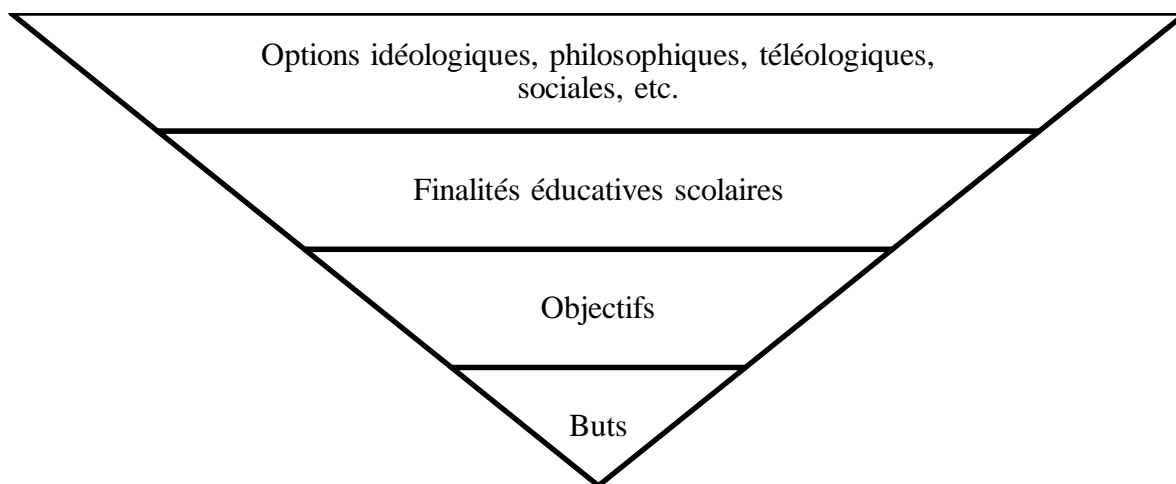
La médiation ou l'imparfaite correspondance

L'analyse par médiation, repose sur le postulat théorique, que l'influence de l'économie sur l'éducation est indirecte et tributaire des interactions et des relations entre le champ éducatif et l'espace social. La médiation du système politique permet d'expliquer en partie les reconfigurations du rapport entre le travail et l'éducation, par une analyse des missions idéologiques et des finalités éducatives attirées à l'école par le pouvoir politique. Les changements apportés au système éducatif sont la résultante des rapports de force entre les différents agents : les partis politiques, les syndicats, les organisations patronales ou les agents ayant une position de responsabilité effective sur la prise de décision.⁵ Ces facteurs expliquent partiellement l'imparfaite adéquation, et permettent de souligner que le lien entre système éducatif et travail n'est pas influencé exclusivement par ce dernier. Les missions idéologiques et les finalités éducatives attirées au champ éducatif, par les pouvoirs politiques, constituent la première forme de médiation. La difficulté que représente une définition objective des besoins de l'économie et du marché en est une autre.

Tiré des travaux de Lenoir, Esquivel, Froelich et Jean (2012) les figures 1 et 2 illustrent la relation entre les concepts d'options idéologiques, finalités éducatives, objectifs et buts. Cette figure nous permet d'opérationnaliser la médiation et de définir un peu mieux la relation qui peut exister entre les représentations, les finalités éducatives et les moyens mis en place pour atteindre les objectifs et les buts de la réforme.

⁵ Il est important de spécifier que nous ne prétendons pas dresser une cartographie complète de ces différents champs. Nous voulons simplement définir les points de vue légitime et dominant chaque champs au moment de la rédaction de la réforme afin de comprendre la reconfiguration de la relation entre le champ du travail et le champ éducatif.

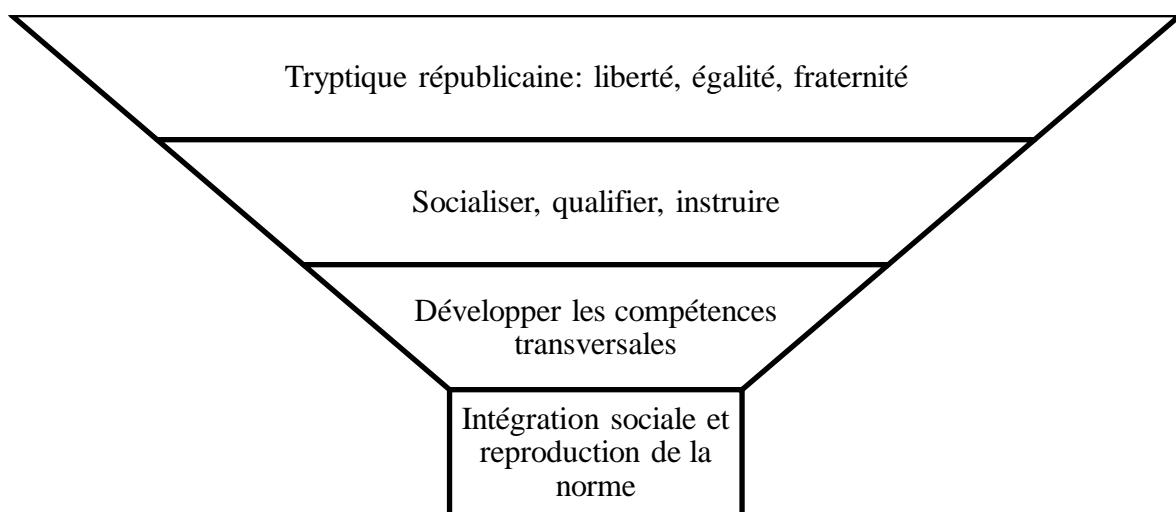
Figure 1 : Relation entre les concepts de finalité, fonction, objectif, et but.



(Lenoir , Esquivel, Froelich, et Jean, 2012, p. 9)

Une lecture sommaire des matériaux a permis de produire la figure (voir figure 2) à portée heuristique permettant d'organiser et de structurer l'analyse du noyau des représentations sociales institutionnelles dominantes du champ éducatif québécois.

Figure 2 : Fonctions, finalités, objectifs et buts de la réforme scolaire québécoise.



Ce cadre d'analyse vise à produire une objectivation de la conception subjective des besoins de l'économie privilégiée par les agents sociaux chargés de la réforme. À cette fin, l'analyse de la correspondance entre éducation et travail s'attarde aux missions idéologiques, aux finalités éducatives, et la conception de la réalité économique et du travail mobilisés dans le cadre des rapports qui précèdent la réforme. Par conséquent, l'opérationnalisation du concept de représentation sociale permet de déterminer le point de vue dominant identifiable dans les textes.

Le *Guide d'éthique pour le partenariat affaires-enseignement* publié en 1998 par le Conference Board du Canada souligne que l'une des règles fondamentales d'un partenariat éthique est qu' : « [il] se fondent sur des objectifs communs ou harmonisés qui appuient les buts de chacun des partenaires » (Le Conference Board du Canada, 1998, p. 3). Par cette affirmation, il est possible de formuler l'hypothèse que les points de vue dominant dans le monde du travail et dans le système éducatif doivent converger et s'entendre sur une conception commune de l'économie, des finalités éducatives et idéologiques du système éducatif. Dans ces conditions, la relation entre travail et système éducatif ne peut reposer sur l'idée d'une subordination au marché ou d'une domination directe. Dans ce cas, la domination est indirecte et témoigne d'une incorporation des valeurs et des représentations sociales dominantes dans le champ éducatif par les agents sociaux chargés de la réforme.

Dans cette perspective, il semble pertinent d'identifier les représentations sociales présentes dans les rapports qui précèdent la réforme, afin de comprendre le processus par lequel les principales institutions et agents chargés de réfléchir sur la réforme ont considéré que l'implantation des compétences transversales constituait la meilleure réponse possible face aux problèmes touchant l'école, tout en répondant aux nouvelles finalités éducatives et aux nouvelles réalités du travail. Comme le propose Becker : « Face à des actions apparemment incompréhensibles, c'est probablement faire une excellente hypothèse que de poser qu'elles semblaient être une bonne idée pour les gens qui les ont faites au moment où ils les ont faites. Le travail d'analyse consiste alors à découvrir les circonstances qui ont poussé l'agent à penser que c'était une bonne idée. » (Becker, 2002, p.8). Notre travail se résume alors à

analyser les discours portés par les différentes institutions et agents, chargés de réfléchir et de mettre en place la réforme (le gouvernement du Québec, le ministère de l'Éducation du loisir et du Sport et le conseil supérieur de l'éducation), et d'identifier quels sont les facteurs ayant eu une portée effective. Conséquemment, l'analyse se décline sur trois axes : la conception de l'économie; les finalités éducatives; et les réponses mobilisées aux « problèmes de l'école ».

Ces médiations peuvent être désignées comme des représentations sociales dominantes, car elles ne représentent pas la diversité des points de vue légitimes exprimés dans le cadre de la réforme, mais bien la forme achevée des débats et discussions, ayant eu lieu à l'intérieur des Groupes de travail et autres instances décisionnelles ou consultatives. Bien que certaines de ces recommandations n'aient pas été mises en place de manière intégrale (certaines recommandations n'ayant pas passé le test du politique), elles restent des marqueurs indélébiles des courants de pensée et des tendances ayant marqué le système éducatif Québécois à un moment particulier de son histoire.⁶

⁶ Bien qu'une lecture superficielle des documentations les plus notables produites par le Ministère de l'Éducation depuis le Rapport parent ait été effectuée de notre part, il ne convenait pas de retourner si loin dans notre approche temporelle et historique afin de comprendre les changements qui affectent aujourd'hui *l'École de base*.

Les représentations sociales

Le contenu des représentations sociales est extrêmement divers : des opinions, des images, des stéréotypes ou des croyances que l'on classe sous terme de *doxa*. Pour Abric les représentations sociales sont un « ensemble organisé et hiérarchisé des jugements, des attitudes et des informations qu'un groupe social donné élabore à propos d'un objet » (Abric, 1996, p.11). Les représentations sociales sont la rencontre des habitudes, des expériences et des trajectoires des acteurs qui les amène à développer certaines opinions ou conceptions. Pour Jodelet, (1991) elles sont « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1991, p.36). Ces dernières « se constituent à partir de nos expériences, mais aussi des informations, savoirs, modèles de pensée que nous recevons et transmettons par la tradition, l'éducation, la communication sociale. » (Jodelet, dans Moscovici, 1984, p.360-361) Si chaque sphère sociale est susceptible d'avoir des opinions et des idées sur la réalité sociale, certaines idées circulent et transcendent ces sphères pour être plus largement partagées par l'ensemble de la société. Les représentations ont donc un caractère collectif ce qui les rend susceptibles d'être intéressantes d'un point de vue sociologique. Mais chaque sphère sociale possède un éventail de représentation.

Les représentations sont organisées en deux systèmes, le noyau central et le système périphérique. Le noyau central constitue le cœur de la représentation, il est formé de quelques éléments qui ont un statut d'évidence au sein d'un groupe et il fait figure de fondement stable autour duquel se construit l'ensemble des représentations (Rouquette et Rateau, 1998). Ce noyau est directement lié au contexte dans lequel les individus évoluent, car il est cohérent avec la culture et les normes sociales ambiantes en plus d'être lié aux conditions sociohistoriques. Le concept de représentation sociale est assez semblable au concept de *doxa*.

Selon le Petit Larousse, la *doxa* est : « [un] ensemble des opinions communes aux membres d'une société et qui sont relatives à un comportement social. » Elle peut donc être comprise simplement comme une conception du monde permettant une lecture commune de celui-ci. Chez Bourdieu, la *doxa* (Bourdieu, 1997, p.30) est un « ensemble de croyances fondamentales qui n'ont même pas besoin de s'affirmer sous la forme d'un dogme explicite et conscient de lui-même ». Elle est un « ensemble de présupposés inséparablement cognitifs et évaluatifs dont l'acceptation est impliquée par l'appartenance même ». (Bourdieu, 1997, p.145) Elle permet une interprétation des choses, des phénomènes, des processus et des événements en étant garante de la compréhension du monde social, et ce, qu'importe la sphère sociale d'appartenance. Elle forme un cadre de la pensée et de l'interprétation et sert à délimiter un espace de discussion jugée « légitime ». La *doxa* revêt une charge politique, car elle sert à normaliser et légitimer un ordre social donné. Le concept de *doxa* présume que ces interprétations du monde social sont idéologiquement constituées à l'inverse d'une *épistémè* qui provient d'une lecture scientifique du monde. Ainsi notre choix de sélectionner le concept de représentation sociale repose sur notre incapacité matérielle à valider empiriquement les propositions formulées par les agents sociaux dans le cadre des rapports préréforme.

La détermination de l'objet d'étude : le modèle de Moliner

En vue de déterminer la validité méthodologique de notre approche par représentation sociale nous avons choisi d'utiliser le modèle de Moliner (1993, 1996). Ce modèle est constitué de cinq critères permettant de statuer sur la nature sociale d'une représentation. Premièrement, la représentation doit être partagée par un groupe. Deuxièmement, le groupe existe si les sujets membres de ce groupe sont détenteur d'objectifs communs. Troisièmement, la configuration du groupe par rapport à l'objet de représentation est « structurelle » ou « conjoncturelle ». Quatrièmement, il doit y avoir existence d'enjeux spécifique au groupe. Finalement, une dynamique doit exister entre, d'une part l'objet et d'autres groupes sociaux. (p.21-22).

En nous basant sur ce modèle élaboré par Moliner, (1993; 1994; 1996) nous avons mis sur pied une grille heuristique délimitant grossièrement les axes d'analyses qui seront mobilisés. Une lecture préliminaire de nos matériaux a permis de postuler que les représentations sociales seront partagées de manière plus ou moins cohérente par un groupe d'agents sociaux qualifiés de « spécialistes en éducation » ou de « réformateurs ». Ce groupe a pour objectif de déterminer les problèmes affectant le système éducatif québécois, il doit identifier leur origine et proposer des solutions. La configuration de ce groupe est duale c'est-à-dire qu'elle est « structurelle » et « conjoncturelle ». Elle est « structurelle », car ce groupe existe de manière continue à travers les différentes instances permanentes de recommandations comme le Conseil Supérieur de l'Éducation et « conjoncturelle » car son existence est ponctuée par des mandats provenant du Ministère de l'Éducation.

Par exemple, le document *L'enseignement primaire et secondaire québécois : orientations, propositions, questions* datant de 1993, propose de confier le mandat de réfléchir à l'avenir de l'éducation à « [u]n comité des sages rassemblant des personnalités du monde de l'éducation, mais aussi des principaux secteurs de la vie socioculturelle et économique québécoise. » (Ministère de l'Éducation, 1997b, p. 19) Ce comité a pour fonction de définir des pistes de réflexion sur les finalités éducatives; sur les rôles de l'école; sur les grands domaines d'apprentissage; et sur les profils de formation. Comme chaque groupe, ce dernier possède des représentations sociales de la réalité aussi appelée « principe de réalité »⁷ qui définit, par une sélection, les éléments pertinents à retenir. Par un jeu de rejet/retenu, les éléments mis en scène deviennent au travers de cette sélection, une représentation du réel. Cette détermination de ce qui doit être retenu ou non, conduit au développement d'un discours, dont la formalisation se retrouve inscrite dans les textes.

L'enjeu par rapport à l'objet est une définition des problèmes – de leurs causes et de leurs réponses – et constitue une part importante du processus de réforme. Les « réformateurs »

⁷ Le principe de réalité tel qu'énoncé dans le texte ne réfère qu'à la nature subjective de la réalité en tant qu'ensemble de représentations dont l'origine et l'originalité relève à la fois de processus structuraux (tel que l'habitus chez Bourdieu), que d'une lecture individuelle modifiée par les parcours, les trajectoires et les expériences des agents.

en tant que « spécialiste en éducation » mandaté par l'État sont placés dans une dynamique de concurrence avec d'autres groupes⁸ possédant des représentations sociales quant à la définition du processus de réforme et ses orientations.

Choix et légitimation du *corpus* de textes

Nous avons recueilli et sélectionné nos matériaux en plusieurs étapes. Dans un premier temps, nous avons constitué une banque de textes rassemblant les différents documents officiels entourant la réforme scolaire entre 1994 et 2001. Une pré-analyse sommaire nous a permis de déterminer les documents faisant office de socle de la réforme, c'est-à-dire les documents ne constituant pas seulement un pouvoir de recommandation, mais ayant un pouvoir performatif. Ainsi nous avons regroupé la documentation autour de ces textes pour former des *corpus* cohérents. À cet égard, nous avons formé deux *corpus*, le premier autour de *l'Énoncé de Politique éducative : l'école tout un programme* et le deuxième autour des *Programmes de Formation de l'École Québécoise*.

Notre *corpus* de texte a été formé à partir du site internet du Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS)⁹ qui présente l'ensemble de la documentation produite par le ministère autour de la réforme. À l'intérieur de cette première sélection, nous avons porté une attention particulière aux références internes les plus récurrentes. Nous avons cherché à identifier les passages témoignant un rattachement à d'autres rapports ou proposant une filiation directe avec des propositions formulées antérieurement. Par exemple, l'un des mandats du Groupe de travail sur la réforme est de « définir les profils de formation pour chaque cycle du primaire et du secondaire, notamment en validant ceux proposés par le

⁸ Nous faisons référence aux syndicats, aux entreprises, aux regroupements de parents d'élèves et aux regroupements confessionnels

⁹ Le MELS ou Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport a pris le relais du Ministère de l'Éducation en 2005. D'où son utilisation dans le cas présent. Ce dernier a aussi changé de nom le 27 février 2015 pour s'appeler le Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR).

*rapport Corbo*¹⁰ » (p.118). En réponse à la lecture de ce passage, nous avons décidé de consulter le rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire. Ce procédé a été répété à maintes reprises et en considérant comme signifiant les liens qui étaient explicités dans la documentation. Dans l'intention de nous accorder une limite « raisonnable » quant à la sélection de nos matériaux, nous avons délimité une période temporelle (entre 1994 et 2001) en dehors de laquelle nous avons consulté les documents sans toutefois les traiter exhaustivement. Ce choix à la fois aléatoire et réfléchi a été déterminé par le nombre important de documents et de changements effectués pendant cette période dans le cadre de la réforme scolaire.

Le premier de ces textes est le rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire appelé communément le rapport *Corbo*. Ce dernier constitue le point marquant à partir duquel se sont érigées les réflexions successives sur la réforme scolaire, et ce pour deux raisons. Premièrement, parce qu'il est le fruit d'une sélection politique de « grands sages », qui se trouve en conformité partielle avec les finalités éducatives telles qu'exprimées par le Ministère de l'Éducation. Deuxièmement, en raison de la position spécifique occupée par M. Paul Inchauspée en tant que membre du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, et en tant que Président du Groupe de travail sur la réforme du curriculum. En fait, cette double participation en fait un acteur de premier plan et constitue l'un des facteurs qui expliquent la continuité entre le discours porté en 1994 et son développement jusqu'en 1997. De ce fait, si l'on s'attarde brièvement au préambule du rapport, on constate qu'une unanimité règne au sein des membres du Groupe de travail. Tel que mentionné : « [...] les membres du Groupe de travail se réjouissent de vous remettre un rapport en tous points unanime. » (Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, 1994, p. iii).

¹⁰ Le rapport « Corbo » est nom usuel donné au rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire. L'origine du nom vient du nom du président du Groupe de travail, Claude Corbo alors recteur de l'Université du Québec à Montréal (UQAM)

L'unanimité qui est affirmée relativement au contenu du rapport *Corbo* nous permet de postuler que les idées formulées dans ce rapport peuvent être incluses dans ce que nous appelons le noyau des représentations sociales institutionnelles dominantes. La réponse du ministre de l'Éducation de l'époque M. Jacques Chagnon affirme que le rapport *Corbo* constitue une fondation sur laquelle devraient se construire les réflexions subséquentes sur la réforme et lui donne une légitimité indéniable. Selon le ministre Chagnon : « Nous disposons maintenant d'un outil de base précieux pour entreprendre un exercice collectif d'analyse et de réflexion qui nous mènera à déterminer les niveaux de connaissances que nous jeunes devons atteindre au terme du primaire et du secondaire, afin de bien relever les nouveaux défis du XXI^e siècle. » (Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, 1994, p. v) L'idée selon laquelle le rapport du Groupe de travail sur les profils de sortie de l'école primaire et secondaire constitue un document difficilement contournable est réaffirmée par la Commission des États-Généraux sur l'Éducation. Traitant de la reformulation du *curriculum* d'étude¹¹, la Commission :

[...] estime que le point de départ de cette opération de révision devrait être l'établissement de profils de sortie qui détermineraient les domaines d'apprentissage prioritaires et le degré de maîtrise attendu des élèves, dans chacun de ces domaines, à la fin des différents cycles et ordres d'enseignement. La proposition contenue dans le rapport du Groupe de travail sur les profils de formation, communément appelé rapport Corbo, lui paraît une base intéressante. Celle-ci retient six grands domaines d'apprentissage : les compétences méthodologiques, la langue, les mathématiques, l'univers social, la science et la technologie, l'éducation physique et le domaine artistique. (Ministère de l'Éducation, 1996, p. 3)

Dès lors, il semble pertinent de concevoir le rapport du Groupe de travail sur les profils de formations au primaire et au secondaire comme l'un des documents phares de la réforme. Bien que ce rapport fasse référence aux compétences générales plutôt qu'aux compétences transversales, les compétences générales étant exclusivement portée vers des méthodes et des savoir-faire intellectuels, alors que les compétences transversales portent aussi sur des compétences liées à la socialisation et à la maîtrise de la langue, il n'en demeure pas moins

¹¹ L'ensemble des matières dispensées et leur temps respectif d'enseignement

que l'esprit demeure le même. Il s'agit d'un ensemble de compétences génériques touchant non exclusivement aux disciplines, mais bien à l'ensemble du curriculum d'étude. Du côté des commissaires chargées de définir les dix chantiers prioritaires de la réforme, suite au États-Généraux sur l'éducation de 1995-1996, « il est clair qu'il [*curriculum*] est temps de lui faire suivre une cure de rajeunissement pour mieux l'accorder aux demandes et aux changements sociaux. » (Ministère de l'Éducation, 1997b, p. 20) Selon ces derniers :

Prenant appui sur le rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, mais en procédant aux réaménagements qu'il nous semble utile de faire et en indiquant la perspective qui nous est propre, nous croyons que ces profils de formation devraient s'articuler autour des 6 grands axes suivants : les langues, le champ de la technologie, de la science et des mathématiques, l'univers social, les arts, le développement personnel et les compétences générales. (Ministère de l'Éducation, 1997b, p. 20)

Document clé de la réforme, le rapport du Groupe de travail sur la réforme *réaffirmer l'école : prendre le virage du succès* a été rédigé à la demande de la ministre de l'Éducation de l'époque Mme Pauline Marois pour donner suite à la tenue des *États généraux sur l'Éducation de 1995-1996* (ÉGÉ). Son importance relève de la place qu'occupe ce document dans le processus de réflexion entourant la réforme. Il est à la fois produit des ÉGÉ, du *rapport Corbo* et de ses recommandations, et l'une des influences principales ayant donné lieu à *L'École tout un programme : Énoncé de politique éducative* officialisant les éléments présents dans la réforme. De ce fait, *réaffirmer l'école* peut être considéré comme la réponse aux demandes formulées par les différents acteurs présents lors des ÉGÉ. Compte tenu de cette position et de la nature officielle du document, il peut être considéré comme un artefact fidèle des représentations sociales des réformateurs sur l'enjeu de la réforme scolaire et sur leur conception des compétences transversales et de leur incidence sur la reconfiguration de la relation entre travail et éducation.

Au final, notre *corpus* est composé du *rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire : Préparer les jeunes au 21^e siècle*; du *rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum : Réaffirmer l'école : prendre le virage du succès*; du rapport : *Les États généraux sur l'Éducation 1995-1996. Renover notre système*

d'éducation : dix chantiers prioritaires; de l'Énoncé de Politique éducative et du Programme de Formation de l'École québécoise (version préscolaire, primaire et secondaire 1^{er} cycle). Il est composé exclusivement de rapports produits par le Ministère de l'Éducation ou commandés par celui-ci et par le CSE. Le choix de nous limiter aux textes officiels est motivé par notre volonté d'objectiver les conditions d'implantations de la compétence transversale du point de vue institutionnel. Le choix de ne pas reposer exclusivement notre analyse sur les rapports du MEQ est justifié par le rôle central joué par le CSE en tant qu'organisme chargé de réfléchir sur les différents enjeux affectant le système éducatif québécois.

La conception dominante de la réalité du travail et de l'économie : le Conference Board du Canada

Le choix de sélectionner les documents provenant du *Conference Board du Canada* a été fait à la suite de la lecture du rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire : *préparer les jeunes au 21^e siècle*. En effet, on y retrouve en guise d'introduction un passage y faisant directement référence :

Au Québec, des dizaines de milliers de personnes – des parents, des employeurs, des enseignants et des éducateurs, des responsables administratifs et politiques, les jeunes eux mêmes – se posent cette question cruciale. Que faut-il savoir? Que fait-il savoir-faire? Que faut-il savoir être au terme des études primaire et secondaire? Le taux élevé d'échecs ou d'abandons scolaires, les difficultés des jeunes à maîtriser la langue, la difficulté à trouver et conserver un emploi, les incertitudes devant l'avenir, etc., tous ces phénomènes nous ramènent rapidement à la même interrogation. Il faut savoir ce que l'on doit savoir au sortir de l'école. Et pour trois raisons : pour assurer à chaque personne le plein développement de son potentiel; pour rendre chaque personne capable d'assumer le changement; pour élargir les options de carrière de chaque personne. [...] Cette question ne se pose pas qu'au Québec, mais aussi dans plusieurs autres pays qui sont déjà activement engagés dans la recherche de réponses. [...] Au Canada en 1993, le Conference Board définit *le profil de compétences relatives à l'employabilité*.

Pour des raisons de représentativité, nous avons choisi de sélectionner une autre version du profil d'employabilité datant cette fois de 2000 et représentant une actualisation du *Profil de compétences relatives à l'employabilité*. Nous avons fait ce choix, car le processus d'opérationnalisation de la réforme, dont la matérialisation est le *Programme de Formation de l'École québécoise*, s'est déroulé durant la même période. Ce document produit par le *Conference Board du Canada*, et plus spécifiquement par son *Conseil d'entreprises sur l'enseignement*, est composé d'une liste importante d'acteurs des milieux économiques et scolaires¹². Nous avons choisi cette version produite en 2000, car elle témoigne de certains changements ayant touché le monde du travail durant la décennie 1990 en misant sur les concepts d'employabilité et de « gestion des compétences ». De plus, le choix de ce document repose sur le fait que leurs auteurs déclarent avoir influencé ou du moins souhaiter influencer les différents acteurs impliqués de près ou de loin en éducation.

Les énoncés généraux des buts en matière d'éducation des provinces et des territoires tiennent compte de façon explicite ou implicite de toutes les compétences figurant dans le profil. Le fait d'attirer l'attention sur les compétences nécessaires à l'employabilité est compatible avec les efforts de l'école visant à réaliser ses autres buts et objectifs et peut améliorer ces efforts. (Le Conference Board du Canada, 1993)

Pour la version 1993 : Air Canada, Atlantique Canada Telephone, Companies, Banque de Montréal, Banque Royale du Canada, Bell Canada, BP Canada Inc./Société d'énergie Talisman inc., British Columbia Hydro et Power Authority, British Columbia Telephone Company, Canadian Occidental Petroleum Ltd, Chrysler Canada ltée, le Conseil des écoles Séparées catholiques Romaines de Dufferin et Peel, Crain-Drummond inc., Défense nationale, Développement des ressources humaines Canada, Dofasco Inc., EACL, Forestie Noranda Inc., Générale électrique du Canada inc., General Motors du Canada Limitée, IBM Canada ltée, Imasco Limited/Pharmaprix, Inco Limited, la Compagnie Pétrolière Impériale Limitée, Laurentien Financial, McGraw-Hill Ryerson Limited/Chenelière, ministère de l'Éducation de l'Alberta, Norcen Energy Resources Limited, Nortel (Northern Telecom), NOVA Corporation, Ontario- ministère de l'Éducation et de la Formation, Power Corporation du Canada, Réseau CP Rail, Shell Canada limitée, Société canadienne des postes, Société canadienne de microélectroniques, Syncrude Canada Ltd, Téléglobe Canada inc., TELUS Corporation, TransAlta Corporation, TransCanada PipeLines Limited, Xerox Canada ltée.

Pour la version 2000 : AIESEC Canada Inc., Alberta Human Resources AMD Employment, Alberta Learning, Association des collèges communautaires du Canada, Association des collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario, Association des fabricants de pièces d'automobile, Banque de Montréal, Banque Royale du Canada, Bow Valley College, British Columbia Centre for Applied Academics, British Columbia Ministry of Éducation, CAREERS: The Next Generation Foundation, Central nova Industry Éducation Council, Centre de recherche et d'innovation d'Ottawa, Commission canadienne de mise en valeur de la main-d'œuvre, Compétences Canada, Conseil des ressources humaines du logiciel inc., CORCAN — Service correctionnel du Canada, Crain-Drummond inc., Développement des ressources humaines Canada, Dufferin-Peel Catholic District School Board, Durham District School Board, Elza Seregelyi AMD Associates, inc., Groupe Investors inc., Hewlett-Packard (Canada) ltée, Imperial Oil — national Centre for Mathematics, Science AMD Technology Éducation, Industrie Canada, J.D. Irving, Limited, Keyano College, La Compagnie Pétrolière Impériale ltée, Le Conseil des écoles catholiques de langue française du Centre-Est, Ontario, Let's Talk Science, McGraw-Hill Ryerson Limited, Merck Frosst Canada et cie, ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, ministère de l'Éducation de l'Ontario, Mount Royal College, Nortel Networks, Peace River South School District No. 59, Colombie-Britannique, Peel District School Board, Ontario, Quartier général des Services du recrutement des Forces canadiennes, Saskatchewan Institute of Applied Science AMD Technology, Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada, Seneca College of Applied Arts AMD Technology, Shad International, Société canadienne de microélectronique (CMC), Société canadienne des postes, Southwest Regional School Board, Nouvelle-Écosse, Statistique Canada, Syncrude Canada Ltd, Toronto District School Board, Ontario, TransAlta Corporation, York University.

Depuis la publication du Profil par le Conseil d'entreprise sur l'enseignement du Conference Board du Canada, le document a fait l'objet d'une large diffusion dans tout le pays. Des milliers d'organisations en ont demandé des exemplaires et des centaines d'autres l'ont reproduit dans des livres, rapports, journaux et périodiques. Jusqu'à ce jour, plus de sept millions d'exemplaires ont été distribués. Le rapport a donc eu un large rayonnement. Des ministères de l'enseignement, des conseils scolaires, des écoles, des partenariats entreprises-enseignement, des groupes communautaires, des parents et des étudiants l'ont consulté pour maintes activités, allant de la planification de programmes provinciaux et de l'organisation de programmes communautaires à la création de partenariats et à l'organisation de programmes d'études et de programmes de perfectionnement individuels. (Bloom, 1994, p. 1)

Le *Conference Board* invite et encourage les étudiantes et étudiants, les enseignantes et enseignants, les parents, les employeurs, les syndicats, les dirigeants communautaires et les organismes gouvernementaux à utiliser le Profil de compétences relatives à l'employabilité 2000+ à titre de piste de dialogue et d'action. Comprendre et mettre à profit ces compétences vous aidera à entrer, à demeurer et à progresser dans le monde du travail. (Le Conference Board du Canada, 2014)

Comme nous pouvons le constater dans ces passages, le *Conference Board du Canada* et son *Conseil d'entreprises sur l'enseignement* semblent avoir un vaste auditoire. La portée de leur message semble non négligeable. Pour ces raisons, nous croyons qu'il est pertinent d'étudier cette influence et ses conséquences lorsqu'il est question de comprendre la reconfiguration de la relation entre travail et éducation. Cette influence peut sans doute s'expliquer en partie par un autre facteur décisif nous ayant amenés à sélectionner ses documents et nous permettant de statuer sur leurs représentativités. Il s'agit de l'importance tant quantitative que qualitative des acteurs impliqués dans leur production.

En effet, les acteurs tant privés que publics regroupés au sein du *Conseil d'entreprises sur l'enseignement* représentent des employeurs de taille importante, et ce dans un nombre important de secteurs. Nous pouvons en conclure que les compétences et la forme particulière d'employabilité qu'ils souhaitent développer sont présentes dans les secteurs industriels, bancaires et des services. En guise d'exemple d'acteurs privés, nous pouvons citer la participation d'*Air Canada* pour le secteur des transports et de l'aéronautique, *La Banque Royale du Canada* et *la Banque de Montréal* pour le secteur bancaire ou bien *Nortel*,

Atlantique Canada Telephone Compagnies et *Bell Canada* pour le secteur des télécommunications. Nous pouvons ajouter *BP Canada*, *la société Talisman inc.*, *la Compagnie Pétrolière Impériale Limitée*, *Shell* et *Irving* pour le secteur de l'énergie.

Pour ce qui est des acteurs publics, nous pouvons citer l'exemple du *Secrétariat du Conseil du trésor du Canada*, de *la Société canadienne des postes*, du *Quartier général des Services du recrutement des Forces canadiennes*, de *Compétence Canada*, ou même d'institutions d'enseignement tel que *la York University* ou le *Toronto District school Board of Ontario*. Compte tenu de la diversité des acteurs en présence, tant privé que public et ce dans une vaste gamme de secteurs de l'économie, nous croyons qu'il s'agit là de documents à privilégier au vu de la pluralité des voix qui s'y sont exprimées. Il apparaît clairement que ces documents constituent des marqueurs clairs des attentes relatives à l'employabilité.

Le document : *Rehausser les compétences relatives à l'employabilité : Partenariats, projets et programmes novateurs*, paru en 1994 a pour but d'aider les dirigeants des entreprises et des établissements d'enseignement à mettre en application le *Profil des compétences relatives à l'employabilité*. En introduction du rapport, on y trouve une définition des compétences relatives à l'employabilité : « [I]es compétences, attitudes et comportements génériques que recherchent les employeurs chez leur personnel et chez leur nouvelle recrue. » (Bloom, 1994, p. i) Ces compétences relatives à l'employabilité possèdent un double statut, celui de norme minimale requise afin de trouver un emploi et celui de norme à actualiser et conserver en situation d'emploi. La rédaction de ce référentiel des compétences relatives à l'employabilité serait légitimée, car « les enseignants ont souvent demandé aux entreprises d'énoncer clairement les compétences qu'elles recherchent chez leurs employés, actuels et futurs [...]. » (Bloom, 1994, p. i). On y explique que les réactions de la part des milieux d'enseignement face à l'introduction des profils de compétences sont majoritairement positives « [...] puisqu'un constat semble émerger autour du fait que les jeunes ayant acquis l'ensemble de ces compétences génériques seront équipées d'éléments essentiels pour devenir des membres productifs de la société et pour assurer leur plein épanouissement individuel. » (Bloom, 1994, p. i)

« En 1991, le Conseil d'entreprises sur l'enseignement, du *Conference Board du Canada*, composé de vice-présidents de grands employeurs lançait son programme de recherche sur les compétences relatives à l'employabilité, car il estimait que le degré d'éducation de la population est un facteur crucial de la prospérité nationale. » (Le *Conference Board* du Canada, 1993, p. 2) Notons d'emblée que le *Conference Board* partage une vision similaire à celle formulée dans le cadre du rapport du Groupe de travail sur les profils de formations au primaire et au secondaire quant au rôle joué par l'éducation dans la prospérité économique. Le fait de ne pas nommer directement le savoir, mais bien l'éducation marque bien la transition en cours, c'est-à-dire la fin du monopole du savoir par l'introduction d'un autre élément : la compétence.

L'objectif central de quiconque s'occupe d'enseignement est de veiller à ce que les jeunes et les adultes obtiennent toutes les compétences à l'employabilité dont ils ont besoin pour devenir des citoyens productifs, pour obtenir un emploi et pour faire une carrière enrichissante. [...] En fin de compte, la prospérité du Canada dépendra de notre aptitude à garantir que tous les étudiants, quel que soit leur âge, réussissent leurs études. (Bloom, 1994, p. 7)

Dès lors, l'utilisation du *profil de compétences relatives à l'employabilité* nous apparaît légitime en tant que matériau pouvant représenter un point de vue dominant à l'intérieur du champ du travail.

Limites et biais de l'analyse

Comme le soulignent Lenoir, Esquivel, Froelich, et Jean (2012), il n'existe pas nécessairement de corrélation entre les finalités éducatives, la conception et l'implantation d'une réforme, la recherche démontrant au contraire qu'il peut y avoir des dissemblances entre les orientations, la conception et la mise en œuvre. Notre tentative de comprendre la reconfiguration de la relation entre travail et éducation par le biais d'une autre relation, celle existant entre les finalités éducatives et l'implantation du référentiel de compétences transversales pourrait ainsi souffrir d'un déficit explicatif. L'analyse des homologues ne nous permettra pas de valider empiriquement la causalité ou de spécifier l'influence directe ou même la corrélation. C'est pourquoi nous ferons appel au concept de représentation sociale.

Pour ne pas surinterpréter nos données nous souhaitons synthétiser les changements liés à l'emploi en y apposant le sceau de l'empirisme et étudier les similitudes et homologues qui sont présentes dans les documents de la réforme et d'en faire ressortir les traits marquants. Ne prétendant pas pouvoir reconstituer l'ensemble du processus de rapprochement entre l'école et le travail, il apparaît plus juste de diriger nos propos sur les liens explicites. Pour ce faire, nous avons construit des tableaux reprenant les catégories de compétences, les compétences et leurs composantes à partir de la documentation relevant du *Conference Board du Canada* et du Ministère de l'éducation du loisir et du sport (MELS). Comme énoncé précédemment nous avons choisi d'analyser la version 2000+ du « profil d'employabilité ». Pour ce qui est du MELS, nous avons sélectionné les documents *les Programmes de Formation de l'École Québécoise* (version préscolaire, primaire, secondaire 1er cycle) car ils dressent pour la première fois la liste des compétences transversales (*across the curriculum*), et ce pour l'ensemble du tronc commun, du préscolaire à la fin du secondaire.

Il faut de ce fait énoncer clairement que l'analyse de la réforme portera sur le « curriculum officiel » c'est-à-dire sur le programme scolaire tel que défini par le MELS. Il ne s'agit pas du « curriculum effectif » soit l'ensemble des pratiques pédagogiques et disciplinaires effectuées en classe. Bref, l'intérêt se porte sur ce qui devrait se passer en classe et non pas

ce qui s'y pas effectivement. Nous n'analysons pas la *praxis* scolaire, mais bien la *doxa* qui la supporte. Bien que cette méthode d'analyse mette de côté un pan entier du *curriculum*, il ne faut pas en déduire qu'elle réduise de manière mécanique la validité des éléments que nous proposons d'analyser. De ce fait, notre analyse ne peut pas prétendre comprendre la reconfiguration de la relation entre travail et éducation du point de vue de la classe.

Tenant compte de ces éléments, il s'agit maintenant de comprendre quels sont les principaux éléments récurrents, les constantes pouvant être appréhendées en tant que noyau de la représentation sociale institutionnelle dominante. Celles-ci figurent dans les rapports, ce qui nous permet de comprendre l'introduction des « compétences transversales » au primaire et secondaire en tant qu'élément de redéfinition de la relation entre éducation et travail.

Chapitre IV : Analyse des données

Analyse des homologies

Cette première phase de l'analyse vise à faire ressortir les homologies qui ont été observées. Afin de déterminer la validité de ces homologies, nous avons spécifié la fonction associée à chacune des composantes, ce qui nous a permis de les regrouper en « bloc de fonctions ». Une fois cette étape complétée, nous avons associé les blocs construits à partir des référentiels de compétences transversales avec les blocs provenant du profil d'employabilité.

De ces associations nous avons observé que les homologies reposent principalement sur les compétences intellectuelles, méthodologiques et communicationnelles. Plus précisément, elles reposent sur les compétences que sont : résoudre des problèmes; exploiter l'information; mettre en œuvre sa pensée créatrice; se donner des méthodes de travail efficaces; exploiter les technologies de l'information et de la communication; coopérer et communiquer de façon appropriée.

Les compétences transversales au secondaire 1^{er} cycle

Résoudre des problèmes

En ce qui concerne la compétence à résoudre des problèmes, les homologues observées entre le profil d'employabilité et le référentiel de compétences transversales se déclinent en trois axes : l'évaluation du problème, la recherche de solutions au problème, et la mesure de l'efficacité des solutions appliquées.

Dans le cadre du profil d'employabilité, l'évaluation du problème se divise en quatre composantes : « évaluer des situations et cerner les problèmes; rechercher divers points de vue et les évaluer objectivement; reconnaître les dimensions humaines, interpersonnelles, techniques, scientifiques et mathématiques d'un problème; et déterminer la source d'un problème ». (Voir tableau 1) Pour sa part, le référentiel de compétences transversales affiche deux composantes homologues : « cerner le contexte [du problème]; en percevoir les éléments déterminants et les liens qui les unissent; et reconnaître les ressemblances avec des situations analogues résolues antérieurement ».

Dans le cadre du profil d'employabilité, la recherche de solutions au problème se concentre, autour des notions de créativité et d'innovation. Elle s'exprime par la composante : « être créatif et novateur dans la recherche de solutions ». Leurs homologues dans le cadre scolaire sont : « générer et inventorier des pistes de solution; en examiner la pertinence et en apprécier les exigences et les conséquences ».

En ce qui concerne la mesure de l'efficacité des solutions appliquées, elle se décline en trois composantes dans le cadre du profil d'employabilité : « évaluer des solutions pour faire des recommandations ou arriver à des décisions; adopter des solutions; et confirmer l'efficacité d'une solution et l'améliorer ». Dans le cas du référentiel de compétences transversales, la

mesure de l'efficacité se divise en six composantes : « choisir une piste de solution; la mettre en pratique et juger de son efficacité; en mettre une autre à l'essai au besoin; effectuer un retour sur les étapes franchies; reprendre certaines d'entre elles au besoin; et dégager les éléments de réussite et analyser les difficultés éprouvées ».

Exploiter l'information

En ce qui concerne la compétence « exploiter l'information », les homologues observées sont orientées sur le développement d'une aptitude à l'innovation; et sur la capacité à établir la pertinence des sources d'information afin de résoudre des problèmes. (Voir tableau 2) Dans le cas du profil d'employabilité, cette composante se définit par : « utiliser d'emblée la science, la technologie et les mathématiques pour réfléchir, acquérir et partager le savoir, résoudre des problèmes et prendre des décisions ». Dans le cadre du référentiel de compétence, il s'agit de « sélectionner les sources pertinentes, recouper les éléments d'information provenant de diverses sources, juger de la validité de l'information à partir de critères et discerner l'essentiel de l'accessoire ».

Le développement d'une « aptitude à l'innovation » se fait de manière explicite tant dans le cadre profil d'employabilité par la composante : « être créatif et novateur dans la recherche de solutions » que dans le référentiel de compétences transversales avec « réinvestir l'information dans de nouveaux contextes ».

Tableau 1 : Les homologues entre les compétences au secondaire 1^{er} cycle et le Conference board du Canada : *Résoudre des problèmes*

École secondaire 1 ^{er} cycle		Conference Board du Canada 2000+	
Compétence	Dimensions	Compétences	Dimensions
Résoudre des problèmes	<ul style="list-style-type: none"> • Cerner le contexte, en percevoir les éléments déterminants et les liens qui les unissent • Reconnaître les ressemblances avec des situations analogues résolues antérieurement • Générer et inventorier des pistes de solution • En examiner la pertinence et en apprécier les exigences et les conséquences • Choisir une piste de solution, la mettre en pratique et juger de son efficacité • Au besoin, en mettre une autre à l'essai • Effectuer un retour sur les étapes franchies • Reprendre certaines d'entre elles au besoin • Dégager les éléments de réussite et analyser les difficultés éprouvées 	Réfléchir et résoudre des problèmes	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluer des situations et cerner les problèmes; • Rechercher divers points de vue et les évaluer objectivement; • Reconnaître les dimensions humaines, interpersonnelles, techniques, scientifiques et mathématiques d'un problème; • Déterminer la source d'un problème • Être créatif et novateur dans la recherche de solutions • Évaluer des solutions pour faire des recommandations ou arriver à des décisions; adopter des solutions; • Confirmer l'efficacité d'une solution et l'améliorer

Tableau 2 : Les homologues entre les compétences au secondaire 1^{er} cycle et le Conference board du Canada : *Exploiter l'information*.

École secondaire 1 ^{er} cycle		Conference Board du Canada 2000+	
Compétence	Dimensions	Compétences	Dimensions
Exploiter l'information	<ul style="list-style-type: none"> • Sélectionner les sources pertinentes • Recouper les éléments d'information provenant de diverses sources • Juger de la validité de l'information à partir de critères • Dégager des liens entre ses acquis et ses découvertes • Discerner l'essentiel de l'accessoire • Rechercher de l'information complémentaire • Se donner des stratégies d'investigation • En reconnaître l'intérêt et de la pertinence • Cerner l'apport de chacune • Répondre à ses questions à partir de l'information recueillie • Relativiser ses connaissances antérieures • Réinvestir l'information dans de nouveaux contextes • Respecter les droits d'auteurs 	Réfléchir et résoudre des problèmes	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser d'emblée la science, la technologie et les mathématiques pour réfléchir, acquérir et partager le savoir, résoudre des problèmes et prendre des décisions • Être créatif et novateur dans la recherche de solutions

Mettre en œuvre sa pensée créatrice

Les homologues observées autour de la compétence « mettre en œuvre sa pensée créatrice » se focalisent autour de trois thématiques : la gestion du risque, le rapport positif au changement et l'innovation.

La gestion du risque se décline dans le cas du profil d'employabilité autour des composantes : « composer avec l'incertitude et évaluer et gérer le risque ». Dans le cadre scolaire, cela se traduit par « la capacité à accepter le risque et l'inconnu ». (Voir tableau 3)

Le développement d'un rapport positif au changement et à l'inconnu se traduit dans le cadre du profil d'employabilité par la composante : « être ouvert et réagir de façon positive au changement ». Dans le cadre du référentiel de compétences transversales, il se divise en cinq composantes : « être ouvert aux multiples façons de l'envisager [un problème], laisser émerger ses intuitions, jouer avec les idées, procéder par tâtonnement, être réceptif à de nouvelles idées, à de nouvelles voies ».

Pour sa part, l'innovation est représentée dans le profil d'employabilité par : « être novateur et ingénieux : rechercher et proposer plusieurs façons d'atteindre les objectifs et d'accomplir le travail ». L'innovation s'inscrit dans le cadre scolaire à travers les composantes : « se représenter différents scénarios et en projeter diverses modalités de réalisation, reconnaître les éléments de solution qui se présentent, mettre à l'essai différentes façons de faire, exploiter de nouvelles idées, explorer de nouvelles stratégies et techniques, et exprimer ses idées sous de nouvelles formes ».

Se donner des méthodes de travail efficaces

La compétence se donner des méthodes de travail efficaces vise le développement de trois éléments : la planification de la tâche; l'innovation dans la recherche de méthodes ou de solutions; et l'évaluation de l'efficacité de la démarche.

La planification de la tâche se retrouve dans le profil d'employabilité par la capacité à « planifier une tâche en fonction des objectifs visés et des ressources disponibles. » (Voir tableau 4) Cette dimension se décline dans le référentiel de compétences par : « s'approprier l'objectif visé et en évaluer la complexité, identifier les ressources disponibles, anticiper la marche à suivre, se représenter la meilleure façon de procéder, adapter sa méthode de travail à la tâche et au contexte et réajuster ses actions au besoin mobiliser les ressources requises : personnes, matériel, temps, etc. ».

Encore là, l'innovation ou la « souplesse » figurent en tant que dispositions nécessaires à la réalisation des objectifs. Dans le cadre du profil d'employabilité, cela se traduit par « être novateur et ingénieux : rechercher et proposer plusieurs façons d'atteindre les objectifs et d'accomplir le travail ». Elle figure de manière tout aussi explicite dans le référentiel de compétences transversales sous la forme : « imaginer différentes façons de faire ».

La dernière homologie observée concerne l'évaluation de l'efficacité de la démarche. Dans le cadre du profil d'employabilité du *Conference Board*, elle s'observe à travers la composante : « Confirmer l'efficacité d'une solution et l'améliorer ». Dans le cadre du référentiel de compétences transversales, cette homologie se décline en trois temps : « examiner rétrospectivement sa démarche; en reconnaître l'efficacité et les limites; en évaluer les exigences ».

Tableau 3 : Les homologues entre les compétences au secondaire 1^{er} cycle et le Conference board du Canada : *Mettre en œuvre sa pensée créatrice.*

École secondaire 1 ^{er} cycle		Conference Board du Canada 2000+	
Compétence	Dimensions	Compétences	Dimensions
Mettre en œuvre sa pensée créatrice	<ul style="list-style-type: none"> • S'imprégner des éléments d'une situation et en cerner les objectifs et les enjeux • Être ouvert aux multiples façons de l'envisager • Laisser émerger ses intuitions • Se représenter différents scénarios et en projeter diverses modalités de réalisation • Accepter le risque et l'inconnu • Jouer avec les idées • Procéder par tâtonnement • Transformer les contraintes en ressources • Reconnaître les éléments de solution qui se présentent • Être réceptif à de nouvelles idées, à de nouvelles voies • Mettre à l'essai différentes façons de faire • Exploiter de nouvelles idées • Explorer de nouvelles stratégies et techniques • Exprimer ses idées sous de nouvelles formes 	Être souple	<ul style="list-style-type: none"> • Savoir composer avec l'incertitude • Être ouvert et réagir de façon positive au changement
		Être responsable	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluer et gérer le risque • Être novateur et ingénieux : rechercher et proposer plusieurs façons d'atteindre les objectifs et d'accomplir le travail

Tableau 4 : Les homologies entre les compétences au secondaire 1^{er} cycle et le Conference board du Canada : *Se donner des méthodes de travail efficaces.*

École secondaire 1 ^{er} cycle		Conference Board du Canada 2000+	
Compétence	Dimensions	Compétences	Dimensions
Se donner des méthodes de travail efficaces	<ul style="list-style-type: none"> • S'approprier l'objectif visé et en évaluer la complexité • Identifier les ressources disponibles • Imaginer différentes façons de faire • Anticiper la marche à suivre • Se représenter la meilleure façon de procéder • Mobiliser les ressources requises : personnes, matériel, temps, etc. • Adapter sa méthode de travail à la tâche et au contexte et réajuster ses actions au besoin • Mener la tâche à terme • Examiner rétrospectivement sa démarche • En reconnaître l'efficacité et les limites • En évaluer les exigences • Imaginer des contextes de réinvestissement 	Participer aux projets et aux tâches	<ul style="list-style-type: none"> • Planifier, concevoir ou mettre en œuvre un projet ou une tâche, du début à la fin, en maintenant le cap sur des objectifs et des résultats;
		Être souple	<ul style="list-style-type: none"> • Être novateur et ingénieux : rechercher et proposer plusieurs façons d'atteindre les objectifs et d'accomplir le travail
		Réfléchir et résoudre des problèmes	<ul style="list-style-type: none"> • Confirmer l'efficacité d'une solution et l'améliorer

Coopérer

En ce qui a trait à la compétence coopérer, les homologues s'organisent autour de trois axes : une reconnaissance et un respect de la diversité, une définition claire des objectifs et une gestion des conflits pouvant surgir de l'interaction et du travail en groupe.

Dans le profil d'employabilité, la reconnaissance et le respect de la diversité passent par la capacité à « être souple », c'est-à-dire « respecter, accueillir et appuyer les idées, les opinions et la contribution des autres membres du groupe; mais aussi de reconnaître et respecter la diversité des perspectives dans un groupe ». (Voir tableau 5) Ces deux éléments sont liés dans le cadre scolaire aux composantes : « tirer parti des différences pour atteindre un objectif commun et accueillir l'autre avec ses caractéristiques; et reconnaître ses champs d'intérêt et ses besoins ». Ce respect de la diversité doit se refléter dans l'échange de l'information qui ne doit pas être altéré par le conflit ou la mésentente.

Dans le cadre du profil d'employabilité, cette capacité se décline en deux temps : « recevoir et donner de la rétroaction de façon constructive et respectueuse des autres; et contribuer au succès de l'équipe en diffusant l'information et en mettant l'expertise de chacun au service de l'équipe ». Son homologue scolaire est de « contribuer à l'échange de points de vue, écouter l'autre et respecter les divergences ». Mais cette diversité des perspectives et des points de vue ne semble souhaitable que dans la mesure où ces derniers contribuent à l'atteinte d'objectifs. L'éloge de la diversité parvient mal à dissimuler la volonté qui la fonde : l'efficacité dans l'atteinte d'objectifs. C'est pourquoi le deuxième axe de la compétence coopérer s'oriente dans le cadre du travail vers : « s'assurer que les buts et objectifs de l'équipe soient clairs » et dans le cadre scolaire par « une planification et une réalisation d'un travail avec d'autres tout en accomplissant sa tâche selon les règles établies en groupe ».

La coopération reposant sur une interaction entre différents agents et sur une diversité des points de vue, elle ne peut atteindre ses objectifs d'« efficacité » sans une gestion rigoureuse des conflits. C'est pourquoi une emphase est placée tant du côté du travail que de l'éducation à la capacité de gérer et de résoudre les conflits et à comprendre le rôle du conflit dans un groupe pour parvenir à des solutions. Les homologues observées sont complémentaires et s'organisent selon une logique par objectifs dont l'idée fondatrice est que la diversité favorise l'innovation, la création et la complémentarité tout en étant la source potentielle de conflits. Conséquemment, elles doivent être encadrées par une gestion efficace des conflits pouvant émerger de la confrontation des points de vue, confrontations qui ne doivent pas limiter ou ralentir l'atteinte des objectifs et buts fixés.

Communiquer de manière appropriée

Les homologues observées pour la compétence à communiquer se déclinent sur deux axes, le développement d'une littéracie permettant de comprendre l'information sous ses différentes formes et le développement d'une aptitude à déterminer les caractéristiques particulières d'un auditoire afin d'ajuster son discours tant dans son fond (niveau de langage) que dans sa forme (tableau, image, texte, etc.).

Dans le cadre du profil d'employabilité, la littéracie prend une forme assez simple : « lire et comprendre l'information sous diverses formes (c.-à-d. textes, graphiques, tableaux, schémas). » (Voir tableau 6) Dans le cadre du référentiel de compétence, elle se définit par la capacité à : « s'approprier divers langages et en reconnaître et en respecter les usages, les règles, les codes et les conventions. »

La deuxième homologue observée s'organise autour de l'aptitude à ajuster la communication en fonction de l'auditoire. Dans le cas du profil d'employabilité, il s'agit de la capacité à : « écrire et parler afin de favoriser l'écoute et la compréhension d'autres personnes; écouter et poser des questions afin de comprendre le sens et la valeur du point de vue des autres

personnes ». Dans le cas du référentiel de compétences transversales, il s'agit « d'analyser la situation de communication, utiliser des langages adaptés à la situation, choisir un ou des langages appropriés aux contextes et à l'intention de communication, ajuster la communication en fonction de la réaction des destinataires réels ou potentiels; et identifier les modalités de communications appropriées au destinataire et à ses caractéristiques ».

Exploiter les technologies de l'information et de la communication

L'exploitation des technologies de l'information et de la communication (TIC); vise à accélérer la collecte, le traitement et le partage de l'information et requiert le développement d'une polyvalence dans l'utilisation des différents dispositifs technologiques disponibles. Elle se décline dans le profil d'employabilité par une capacité à « partager l'information par l'utilisation de diverses technologies de l'information et de la communication (verbalement, courrier électronique, ordinateurs) et par une capacité à repérer, recueillir et organiser l'information en utilisant les systèmes de technologie et d'information appropriés ». (Voir tableau 7) Ces capacités se traduisent dans le cadre scolaire par l'aptitude à « évaluer le potentiel des technologies et des réseaux disponibles et à appliquer des stratégies d'interaction, de communication et de dépannage, selon les besoins de la tâche; à réaliser des tâches variées en recourant aux ressources technologiques; et à choisir les outils les mieux adaptés à la situation ». Ces utilisations concourent à aménager l'information sous différentes formes novatrice et à stimuler la transdisciplinarité lorsque vient le temps de consulter, d'organiser et d'utiliser l'information. Dans le cadre du profil d'employabilité, celle-ci passe par la capacité à « consulter, analyser et appliquer les connaissances et compétences de diverses disciplines (p. ex. les arts, les langues, la science, la technologie, les mathématiques, les sciences sociales et humaines) ». Dans le cadre scolaire, elle passe par la capacité à « reconnaître et utiliser dans un nouveau contexte les concepts et processus déjà connus et à anticiper de nouvelles utilisations ».

Tableau 5 : Les homologies entre les compétences au secondaire 1^{er} cycle et le Conference board du Canada : *Coopérer*.

École secondaire 1 ^{er} cycle		Conference Board du Canada 2000+	
Compétence	Dimensions	Compétence	Dimensions
Coopérer	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluer à quel type de collaboration ou de coopération se prête la tâche • Participer aux activités de la classe et de l'école de façon active et un esprit de collaboration • Tirer parti des différences pour atteindre un objectif commun • Planifier et réaliser un travail avec d'autres • Accomplir sa tâche selon les règles établies en groupe • Gérer les conflits • Reconnaître les situations qui se prêtent bien à la coopération • En mesurer les défis ou les enjeux • Apprécier les retombées du travail coopératif sur soi ou sur les autres • Évaluer sa contribution et celle de ses pairs • Cerner les améliorations souhaitables • Accueillir l'autre avec ses caractéristiques et reconnaître ses champs d'intérêt et ses besoins • Contribuer à l'échange de points de vue, écouter l'autre et respecter les divergences • Adapter son comportement aux personnes à la tâche 	Être souple	<ul style="list-style-type: none"> • Respecter, accueillir et appuyer les idées, les opinions et la contribution des autres membres du groupe; • Reconnaître et respecter la diversité des perspectives dans un groupe
		Travailler avec d'autres	<ul style="list-style-type: none"> • Recevoir et donner de la rétroaction de façon constructive et respectueuse des autres; • Contribuer au succès de l'équipe en diffusant l'information et en mettant l'expertise de chacun au service de l'équipe

Tableau 6 : Les homologues entre les compétences au secondaire 1er cycle et le Conference board du Canada : *Communiquer de façon appropriée*

École secondaire 1 ^{er} cycle		Conference Board du Canada 2000+	
Compétence	Dimensions	Compétences	Dimensions
Communiquer de façon appropriée	<ul style="list-style-type: none"> • S'appropriier divers langages et en reconnaître et en respecter les usages, les règles, les codes et les conventions • En exploiter les ressources • Analyser la situation de communication • Choisir un ou des langages appropriés aux contextes et à l'intention de communication • Identifier les modalités de communications appropriées au destinataire et à ses caractéristiques • Utiliser des langages adaptés à la situation • Tenir compte des facteurs pouvant faciliter ou entraver la communication • Ajuster la communication en fonction de la réaction des destinataires réels ou potentiels • Reconnaître les stratégies utilisées tout au long du processus ainsi que leur efficacité 	Communiquer	<ul style="list-style-type: none"> • Lire et comprendre l'information sous diverses formes (c.-à-d. textes, graphiques, tableaux, schémas). • Écrire et parler afin de favoriser l'écoute et la compréhension d'autres personnes • Écouter et poser des questions afin de comprendre le sens et la valeur du point de vue des autres personnes

Tableau 7 : Les homologues entre les compétences au secondaire 1^{er} cycle et le Conference board du Canada : *Exploiter les technologies de l'information et de la communication*

École secondaire 1 ^{er} cycle		Conférence Board du Canada 2000+	
Compétence	Dimensions	Compétences	Dimensions
<p align="center">Exploiter les technologies de l'information et de la communication</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Réaliser des tâches variées en recourant aux ressources technologiques [1] • Évaluer le potentiel des technologies et des réseaux disponibles • Choisir les outils les mieux adaptés à la situation • Appliquer des stratégies d'interaction, de communication et de dépannage, selon les besoins de la tâche. • Diversifier l'usage des NTIC • En exploiter les ressources et les fonctions dans des apprentissages multiples • Reconnaître et utiliser dans un nouveau contexte les concepts et processus déjà connus • Anticiper de nouvelles utilisations • Respecter les valeurs et les codes relatifs à la propriété intellectuelle et au respect de la vie privée 	<p align="center">Communiquer</p>	<ul style="list-style-type: none"> • • • • • Partager l'information par l'utilisation de diverses technologies de l'information et de la communication (verbalement, courrier électronique, ordinateurs)
		<p align="center">Gérer l'information</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Repérer, recueillir et organiser l'information en utilisant les systèmes de technologie et d'information appropriés;

Les compétences transversales au primaire

Résoudre des problèmes

Tout comme c'est le cas pour le développement de la compétence « résoudre des problèmes » au secondaire 1^{er} cycle, les homologues observées dans le cadre du référentiel de compétences transversales au primaire s'organisent autour de l'évaluation du problème; la recherche de solutions au problème; et la mesure de l'efficacité des solutions appliquées.

L'évaluation du problème passe par la capacité à « cerner le contexte, en percevoir les liens qui les unissent ». (Voir tableau 8) La recherche de solution au problème s'observe par quatre composantes : « reconnaître les ressemblances avec des situations semblables résolues antérieurement; effectuer un retour sur les étapes franchies; dégager les éléments de réussite et analyser les difficultés rencontrées. » La mesure de l'efficacité des solutions appliquées passe par : « choisir une piste de solution, la mettre en pratique et juger de son efficacité. »

Exploiter l'information

Pour ce qui est de la compétence, exploiter l'information, la relation passe par deux axes : une gestion de l'information par une utilisation efficace des TIC; et par un décloisonnement de l'information afin de favoriser l'innovation tant dans le traitement que dans l'application des connaissances et des compétences disciplinaires. La gestion de l'information se concentre dans le cadre du travail sur « la capacité à repérer, recueillir et organiser l'information en utilisant les systèmes de technologie et d'information appropriés. » (Voir tableau 9) Elles se traduisent dans le cadre scolaire par un ensemble de pratiques : « sélectionner les sources pertinentes, recouper les éléments d'information provenant de diverses sources, dégager des

liens entre ses acquis et ses découvertes, discerner l'essentiel de l'accessoire, explorer des sources variées et comprendre l'apport de chacune, interroger les sources d'information. »

Nous avons noté que dans le cas du profil d'employabilité, le décroisement de l'information passe par la « capacité à consulter, analyser et appliquer les connaissances et compétences de diverses disciplines (p. ex. les arts, les langues, la science, la technologie, les mathématiques, les sciences sociales et humaines) ». La même idée d'innovation ou du moins, de disposition à l'innovation se retrouve dans le cadre scolaire dans les dimensions : « imaginer des utilisations possibles (de l'information), anticiper de nouvelles utilisations et réinvestir dans de nouveaux contextes ».

Mettre en œuvre sa pensée créatrice

Les homologies observées dans le cadre de la compétence « mettre en œuvre sa pensée créatrice » sont similaires à celle observée au secondaire 1^{er} cycle : la gestion du risque, le rapport positif au changement et l'innovation.

En ce qui concerne la gestion du risque, elle passe par « accepter le risque et l'inconnu ». Pour ce qui est du rapport positif au changement il s'agit d'« être réceptif à de nouvelles idées, à de nouvelles voies ». (Voir tableau 10) Finalement pour l'innovation l'homologie s'observe autour de la capacité à « exploiter de nouvelles idées; et faire le choix de nouvelles stratégies et de nouvelles techniques ».

Tableau 8 : Les homologues entre les compétences au primaire et le Conference board du Canada : *Résoudre des problèmes*

École Primaire		Conference Board du Canada 2000+	
Compétence	Dimensions	Compétence	Dimensions
Résoudre des problèmes	<ul style="list-style-type: none"> • Cerner le contexte, en percevoir les liens qui les unissent • Reconnaître les ressemblances résolues antérieurement • Effectuer un retour sur les étapes franchies • Dégager les éléments de réussite et analyser les difficultés rencontrées. • Choisir une piste de solution, la mettre en pratique et juger de son efficacité • Choisir et mettre à l'essai une autre piste, au besoin • Reprendre les exercices précédents dans l'ordre ou le désordre autant de fois que nécessaire pour résoudre le problème 	Réfléchir et résoudre des problèmes	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluer des situations et cerner les problèmes; • Rechercher divers points de vue et les évaluer objectivement; • Reconnaître les dimensions humaines, interpersonnelles, techniques, scientifiques et mathématiques d'un problème; • Déterminer la source d'un problème; • Être créatif et novateur dans la recherche de solutions; • Utiliser d'emblée la science, la technologie et les mathématiques pour réfléchir, acquérir et partager le savoir, résoudre des problèmes et prendre des décisions; • Évaluer des solutions pour faire des recommandations ou arriver à des décisions; • Adopter des solutions; • Confirmer l'efficacité d'une solution et l'améliorer.

Tableau 9 : Les homologues entre les compétences au primaire et le Conference board du Canada : *Exploiter l'information*

École Primaire		Conference Board du Canada 2000+	
Compétence	Dimensions	Compétence	Dimensions
Exploiter l'information	<ul style="list-style-type: none"> • Sélectionner les sources pertinentes <ul style="list-style-type: none"> • Recouper les éléments d'information provenant de diverses sources • Dégager des liens entre ses acquis et ses découvertes • Discerner l'essentiel de l'accessoire • Explorer des sources variées et comprendre l'apport de chacune • Interroger les sources d'information <ul style="list-style-type: none"> • Imaginer des utilisations possibles • Formuler des questions • Répondre à ses questions à partir de l'information recueillie <ul style="list-style-type: none"> • Anticiper de nouvelles utilisations • Respecter les droits d'auteurs • Réinvestir dans de nouveaux contextes 	Gérer l'information	<ul style="list-style-type: none"> • Repérer, recueillir et organiser l'information en utilisant les systèmes de technologie et d'information appropriés; • Consulter, analyser et appliquer les connaissances et compétences de diverses disciplines (p. ex. les arts, les langues, la science, la technologie, les mathématiques, les sciences sociales et humaines);

Tableau 10 : Les homologues entre les compétences au primaire et le Conference board du Canada : *Mettre en œuvre sa pensée créatrice.*

École primaire		Conference Board du Canada 2000+	
Compétence	Dimensions	Compétence	Dimensions
Mettre en œuvre sa pensée créatrice	<ul style="list-style-type: none"> • S'imprégner des éléments d'une situation, en cerner l'objectif, en reconnaître les enjeux et anticiper globalement l'issue. • Se représenter différents scénarios et en projeter diverses modalités de réalisation • Exprimer ses idées sous de nouvelles formes • Enclencher activement le processus • Accepter le risque et l'inconnu • Persister dans l'exploration • Reconnaître les éléments de solution qui se présentent • Être réceptif à de nouvelles idées, à de nouvelles voies. • Reprendre au besoin le processus, dans l'ordre ou le désordre, autant de fois que nécessaire pour atteindre son objectif • Exploiter de nouvelles idées • Faire le choix de nouvelles stratégies et de techniques. 	Être souple	<ul style="list-style-type: none"> • Composer avec l'incertitude et évaluer et gérer le risque • Être ouvert et réagir de façon positive au changement • Être novateur et ingénieux : rechercher et proposer plusieurs façons d'atteindre les objectifs et d'accomplir le travail

Coopérer

Pour ce qui est de la compétence coopérer, on retrouve dans le cadre de l'école primaire les dimensions « accueillir l'autre avec ses caractéristiques; et être attentif à l'autre et reconnaître ses intérêts et ses besoins ». (Voir tableau 11) Ses dimensions ont pour principale caractéristique la reconnaissance de l'altérité dans le cadre d'un exercice coopératif ou travail d'équipe. Cette reconnaissance dans le cadre du travail passe par « comprendre la dynamique d'un groupe et savoir composer avec elle; et recevoir et donner de la rétroaction de façon constructive et respectueuse des autres ». Le lien pouvant être établi entre ces dimensions transite par la reconnaissance, car comprendre une dynamique de groupe (intérêt, motivation, rapport de force, sensibilité particulière) ne peut se faire sans la reconnaissance de l'autre. La rétroaction respectueuse pour sa part s'apparente aussi à la reconnaissance de l'autre, car elle souligne l'importance de l'autre en tant qu'acteur à part entière. Dans la même veine, la dimension « échanger des points de vue avec l'autre, écouter et accueillir les divergences » que l'on retrouve à l'école peut être liée aux dimensions « être souple : respecter, accueillir et appuyer les idées, les opinions et la contribution des autres membres du groupe; reconnaître et respecter la diversité des perspectives dans un groupe » que l'on retrouve dans le cadre du travail. Ces dimensions ont aussi pour objectifs de stimuler la reconnaissance de la valeur de l'autre et de ces idées.

La question de la finalité de cette reconnaissance reste toutefois à questionner. Souhaite-t-on la reconnaissance de l'autre en tant que valeur en soi? Y a-t-il un autre objectif derrière cette reconnaissance? Car le travail se déroulant de plus en plus en collectif de travail, il faut être à même de fluidifier les relations entre les agents afin de garantir le plein déploiement de leur potentiel. De plus, la reconnaissance de l'autre et de ses idées est en fait aussi une garantie potentielle de développement créatif supérieur. C'est-à-dire que la reconnaissance des idées de l'autre, et donc la non-rigidité de sa pensée, est censée produire les meilleures décisions. Mais indépendamment de ces questions auxquels nous avons peu de réponses – ne souhaitant pas prêter aux acteurs des intentions qu'ils n'ont pas – nous voyons ici que les caractéristiques

développées par l'école répondent aux attentes formulées à l'égard des travailleurs de la part du Conference Board du Canada. Mais les homologues ne s'arrêtent pas là. En effet, d'autres dimensions permettent d'établir des parallèles. Dans le cadre de l'école, l'on retrouve la dimension « apprécier sa participation et celle de ses pairs à un travail d'équipe » qui se traduit dans le cadre du travail en « contribuer au succès de l'équipe en diffusant l'information et en mettant l'expertise de chacun au service de l'équipe ».

L'on observe aussi des homologues entre « identifier les éléments qui ont facilité ou entravé la coopération; et cerner les améliorations souhaitables pour sa prochaine participation à un travail collectif » dans le cadre de l'école et « comprendre le rôle du conflit dans un groupe pour parvenir à des solutions; et gérer et résoudre les conflits » dans le cadre du travail.

Tableau 11 : Les homologues entre les compétences au primaire et le Conference board du Canada : *Coopérer*

École primaire		Conference Board du Canada 2000+	
Compétence	Dimensions	Compétence	Dimensions
Coopérer	<ul style="list-style-type: none"> • Accueillir l'autre avec ses caractéristiques • Être attentif à l'autre et reconnaître ses intérêts et ses besoins • Échanger des points de vue avec l'autre, écouter et accueillir les divergences • Adapter son comportement • Participer aux activités de la classe et de l'école de façon active et dans un esprit de collaboration • Planifier et réaliser un travail avec d'autres • Accomplir sa tâche selon les règles établies en groupe • Reconnaître les tâches qui seront réalisées plus efficacement dans un travail collectif • Apprécier sa participation et celle de ses pairs à un travail d'équipe • Identifier les éléments qui ont facilité ou entravé la coopération • Cerner les améliorations souhaitables pour sa prochaine participation à un travail collectif 	Travailler avec d'autres	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre la dynamique d'un groupe et savoir composer avec elle; et recevoir et donner de la rétroaction de façon constructive et respectueuse des autres • Être souple : respecter, accueillir et appuyer les idées, les opinions et la contribution des autres membres du groupe • Reconnaître et respecter la diversité des perspectives dans un groupe • Contribuer au succès de l'équipe en diffusant l'information et en mettant l'expertise de chacun au service de l'équipe • Comprendre le rôle du conflit dans un groupe pour parvenir à des solutions • Gérer et résoudre les conflits

Conclusion

Les différentes homologies observées entre le profil d'employabilité du *Conference Board du Canada* et les référentiels de compétences transversales au primaire et au secondaire 1^{er} cycle se concentrent autour de certaines notions récurrentes. Il est intéressant de constater que ces notions (l'innovation, la créativité, l'efficacité, l'information, la technologie, les objectifs et la rétroaction) sont caractéristiques de l'approche par compétence telle que définie par la sociologie du travail. Par le biais de cette analyse par homologie nous sommes à même de constater que l'inclusion des « compétences transversales » dans la réforme scolaire de 2001 participe, du moins en partie, à une reconfiguration entre l'école et le travail sous sa forme actuelle. C'est-à-dire, que les homologies observées nous permettent d'aller au-delà d'une réflexion superficielle sur l'utilisation de la notion de compétence en y associant les conceptions et les finalités qui lui sont sous-jacentes. Le regroupement par « bloc de fonction » nous aura permis d'identifier le sens donné aux compétences transversales tout en clarifiant leurs similitudes aux attentes formulées par le *Conférence Board*. Sans pouvoir certifier que cela représente un rapprochement par rapport aux anciens programmes scolaires, nous pouvons néanmoins affirmer qu'il s'agit là d'un ajustement de la part de l'école aux attentes nouvellement formulées par le *Conference Board du Canada* et par ricochet, par le monde du travail. Nous notons également que malgré les similitudes existantes entre le référentiel de compétences transversales au primaire et au secondaire, il apparaît que les homologies sont plus fréquentes dans le cas du secondaire 1^{er} cycle. Par contre, notre analyse nous pousse à conclure que les homologies observées au primaire et au secondaire s'organisent autour des mêmes notions. Il nous reste maintenant à comprendre les réflexions qui ont mené les réformateurs à considérer cette réponse comme la plus pertinente.

Chapitre V : Les représentations sociales : une analyse en terme d'incertitude et de sécurisation

Notre analyse nous conduit à formuler l'idée que l'incertitude et la sécurisation constituent les deux idées centrales permettant d'expliquer la forme particulière que prennent les homologues observées dans le chapitre précédent. Cette conception du rôle de l'éducation en termes d'incertitude et de sécurisation découle du « noyau des représentations sociales » de l'avenir présenté dans le rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire (1994), jusqu'au rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997). Cette conception de l'avenir se traduit par trois processus sociohistoriques : l'internationalisation et la mondialisation; l'explosion des connaissances et le développement technologique¹³ ainsi que la complexification de la vie sociale.

Ces deux thèmes en apparence contradictoire sont en fait complémentaires, car la sécurisation des parcours professionnels par le développement des compétences transversales lié à l'employabilité est l'une des réponses adressées au problème de l'incertitude, corollaire de la flexibilisation du travail. Mais l'incertitude ne concerne pas uniquement la vision du travail. Elle s'applique également aux problèmes économiques, politiques et sociaux rattachés au processus d'internationalisation, de mondialisation et de développement de « la société du savoir ». Par conséquent, trois grandes réponses sont formulées par les réformateurs afin de répondre aux nouvelles normes de la sécurisation : l'adaptabilité, la flexibilité et la polyvalence; le civisme ou le vivre ensemble; et la formation continue ou « apprendre à apprendre ».

¹³ Aussi appeler société du savoir.

Le XXI^e siècle : la rhétorique de l'incertitude

En guise d'introduction, le rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire se présente comme une réflexion citoyenne sur « les enjeux essentiels de l'école en fonction du monde du XXI^e siècle; les questions les plus importantes pour la formation des jeunes et un projet d'école adapté aux exigences du monde du XXI^e siècle. » (Ministère de l'Éducation, 1994, p. 3) Selon ses auteurs, ce rapport vise à penser le XXI^e siècle sous la forme d'un exercice prospectif qui vise à dégager les principaux traits de la société québécoise de demain et à proposer une version adaptée de l'école face à ces changements. La volonté exprimée est de : dresser un bilan global, une cartographie générale des principaux éléments participants aux mutations de la société contemporaine. Tel que mentionné dans le rapport : « [nous] [e]xaminons ces tendances en sachant que l'important, ce n'est pas chaque détail, mais l'image globale du monde du XXI^e siècle qui s'en dégage. » (Ministère de l'Éducation, 1994, p. 5) Cet exercice d'analyse prospectif s'inscrit dans une représentation du monde dont les principaux phénomènes identifiés sont l'internationalisation et la mondialisation; une explosion des connaissances et le développement accéléré des technologies; et la complexification de la vie en société. (p.5) Ses trois éléments constitueraient les grandes tendances qui font déjà partie de notre expérience personnelle. (Ministère de l'Éducation, 1994, p. 5)

La réflexion proposée prend comme point d'ancrage l'expérience sensible du monde; par un procédé d'extrapolation, elle tente d'envisager la progression de la société. Le « principe de réalité » ou la représentation sociale du monde qu'on y présente se caractérise par une incertitude grandissante nécessitant une plus grande gestion du risque ou « sécurisation ». Cette sécurisation passerait par le développement de compétences transversales ou de compétences générales transférables. Cette représentation est explicitée dans ce passage tiré du rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire : « Une chose est certaine : le monde du XXI^e siècle sera en bouleversement profond, massif, constant et accéléré. Ce monde exigera des êtres humains, comme des sociétés, d'immenses

capacités d'adaptation, de solution de problèmes et de créativité. » (Ministère de l'Éducation, 1994, p. 5)

Cette rhétorique de l'incertitude s'inscrit dans la lignée des nouvelles pratiques managériales (compétence, gestion des compétences, employabilité, flexibilités, polyvalence et parcours, etc.) qui viennent modifier en profondeur la structure de l'économie capitaliste et par ricochet le marché et l'organisation du travail. Ces transformations ne sont pas ignorées par les réformateurs qui conçoivent ces changements comme des éléments conduisant l'école vers une réforme visant à mettre en rapport l'école aux différentes mutations de l'économie et du travail. Comme il en est fait mention : « les mutations en œuvre dans le secteur économique, les restructurations industrielles, les transformations dans l'organisation du travail, l'importance que prend dorénavant le capital humain dans ces transformations requièrent de l'école une préparation plus adaptée des élèves aux rôles économiques de consommateurs et de travailleurs exigés par de nouveaux environnements. » (Ministère de l'Éducation, 1994, p. 16)

Cette préparation aux rôles de travailleurs passerait par la mise en relation du travail et de l'éducation, soit par la production de formation conjointe, soit par l'utilisation de termes similaire. La volonté de préparer aux rôles sociaux de travailleurs sert alors de catalyseur, afin d'accélérer le processus d'intégration des compétences et des compétences transversales à l'intérieur de l'école et de la formation générale. Cette modification serait justifiable par la restructuration de l'économie autour de « l'économie du savoir ».

L'appel au développement des compétences transversales se fait sentir de manière implicite dans ce passage tiré une fois de plus du rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire.

La préparation à la vie que doit réaliser l'école passe par le développement de savoirs, mais aussi par le développement d'attitudes. Ces attitudes sont essentielles dans l'exercice de rôles sociaux. L'école québécoise développe chez l'élève les attitudes nécessaires pour réaliser son développement personnel et pour vivre en groupe, mais l'accent n'est pas assez mis sur les attitudes plus spécifiques nécessaires dans les rôles sociaux de citoyen et dans ceux de travailleur ou de producteur économique. (p.17)

Les réformateurs semblent soutenir la thèse qu'il existe deux manières de réguler ou de « sécuriser l'avenir » des individus, des entreprises et des nations. Premièrement, l'intégration passe par le développement d'un *éthos* du travail en accord avec les nouvelles normes managériales, assurant l'intégration des élèves au monde du travail autrement dit, à la société. Deuxièmement, elle est facilitée par le développement d'un « esprit civique » dont la fonction est d'encadrer les conflits pouvant émerger autour d'un ensemble de questions et de situations novatrices, par l'intériorisation d'un ensemble de « normes démocratiques ». Ainsi l'école propose une double intégration des élèves : par une intégration au travail et par le partage de valeurs communes. Ceci nous place devant le double statut qu'occupent les « compétences transversales », c'est-à-dire, manière de penser et manière d'être.

Le passage qui suit témoigne de l'acceptation par les réformateurs du rôle normalisateur de l'école et illustre également la place occupée par l'école en tant que lieu de production d'un *éthos* scolaire visant l'intériorisation des normes « civique » et du travail.

La préparation à la vie et aux rôles sociaux de la vie adulte que doit réaliser l'école doit d'abord se faire à travers les activités spécifiques qui s'y déroulent. La préparation adéquate au travail, dont les opérations sont désormais contrôlées par les systèmes informatiques, passe d'abord par la maîtrise des connaissances de base en langue maternelle et en mathématiques et par le développement de compétences en analyse et en résolution de problèmes. De même, les attitudes que réclame l'organisation nouvelle du travail : — initiative, sens des responsabilités, coopération, capacité de communication, innovation — sont des attitudes qui peuvent être développées à l'école à travers des exercices proprement scolaires. Les capacités requises par les sociétés en mutation — aptitudes au raisonnement abstrait, à l'analyse de situation complexe, capacité de

synthèse et de recul, sens historique — sont toutes des habiletés relevant du domaine d'expertise propre de l'école. (p.18)

Notre interprétation de ce passage nous amène à formuler l'idée selon laquelle la conception défendue par les réformateurs est que la modification des pratiques ayant cours dans le monde du travail, amène les entreprises à réclamer de l'école qu'elle procède à des changements pour s'ajuster à ces nouvelles réalités. De ce fait, nous serions enclins à formuler l'hypothèse selon laquelle l'école doit s'adapter au « nouvel esprit du capitalisme ». Ainsi, il n'est pas simplement question de nouvelles capacités, mais bien de nouvelle manière d'être ou de nouvelles dispositions cognitives et comportementales.¹⁴

Mais comment peut-on développer le rôle social de travailleur chez l'élève? Le rôle social de travailleur passerait par une maîtrise des TIC, mais aussi par un niveau plus important de littéracie, sous ses différentes formes : langue maternelle, langage mathématique, etc. En plus, elle nécessiterait des compétences en analyse et en résolution de problèmes, mais aussi des attitudes que sont l'initiative, la responsabilité, la coopération, la communication et l'innovation. Ces attitudes ou prédispositions font partie intégrante à la fois du référentiel de compétences transversales et du profil d'employabilité comme nous en avons fait la démonstration précédemment. Loin d'être une surprise, l'intégration des compétences transversales dans le *curriculum* est légitimée par l'une des fonctions octroyées à l'école : la préparation au travail.

Au-delà des attitudes, l'école veut aussi développer des habiletés générales que l'on peut directement associer aux « compétences transversales ». Ce rôle de développement de la qualification, entendu au sens large comme un ensemble d'habiletés générales transférables

¹⁴ Notons ici que le terme de disposition cognitive et comportementale renvoie à ce que Bourdieu décrit en termes de schéma d'action, de perception et d'appréciation lorsqu'il traite de l'*habitus*. C'est à dire en grammaire générative procédant à la structuration d'un ensemble de comportements, d'actions, de sentiments et de pratiques variables, mais restant ancrée dans un cadre restreint qui en définit les frontières.

se retrouve inscrit plus explicitement dans un certain nombre de compétences transversales desquelles nous retiendrons principalement les compétences dites intellectuelles ou cognitives. Ces compétences spécifiques s'inscrivent dans la lignée de la demande croissante de formation continue dont la variante primaire et secondaire est « apprendre à apprendre ». Comme on le retrouve dans le rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire : « L'école québécoise est déjà sensible à ce rôle. Elle sait qu'elle doit développer chez l'élève des habiletés générales transférables, car ce sont elles, entre autres, qui lui permettront de pouvoir continuer à apprendre. » (Ministère de l'Éducation, 1994, p. 14) De cette manière, l'incertitude liée aux développements des TIC, des technologies et des techniques, tant dans l'ensemble des sphères de l'existence, que dans le cadre plus spécifique du travail, nécessite le développement de compétences générales transférables, dont la vocation première peut se regrouper sous le couvert de la « sécurisation ».

Internationalisation et mondialisation

Selon les auteurs du rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, les processus de mondialisation et d'internationalisation marquent l'effritement de l'État-Nation et la fin de l'isolement des sociétés. Tel qu'énoncé dans le rapport :

[t]outes les sociétés sont entrées, d'une façon irréversible, dans une ère d'internationalisation et de mondialisation. [...] Ni le Québec ni aucune autre société n'échapperont à une évolution marquée par l'internationalisation et la mondialisation. [...] L'isolement des sociétés est fini; elles vivront toutes dans un même monde, en échangeant quotidiennement, dans un marché mondial unique, des biens, des services, des capitaux, des idées, des valeurs. (Ministère de l'Éducation, 1994, pp. 5-6)

Le rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire définit plus spécifiquement les changements relativement à l'internationalisation et à la mondialisation en six points : une fin de l'isolement des sociétés; un accroissement et une intensification des moyens de communication; un élargissement méthodique des marchés jusqu'à la constitution d'un seul marché mondial dans un contexte de libéralisation du commerce et des échanges; une intensification de la concurrence entre les nations, une plus grande interdépendance des nations et une spécialisation progressive de leur économie due à la liberté de commerce; une offre de biens et de services accrue par des techniques de production de plus en plus efficaces, qui requiert de plus en plus d'innovations pour convaincre des consommateurs qui ont de plus en plus de choix; et finalement, un déplacement des lieux de production et des échanges commerciaux entraînant des mouvements de capitaux, de population, d'idées, de valeurs culturelles. (p.6)

Dans des termes différents, mais tout aussi univoques, le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum identifie la globalisation comme l'un des deux éléments centraux¹⁵ exigeant une adaptation du curriculum d'étude aux nouvelles réalités sociales. Tel que formulé dans le rapport :

[...] un certain nombre de phénomènes nouveaux *transforme* notre environnement. Deux d'entre eux, celui de la globalisation (marché, activités industrielles et commerciales, mouvements migratoires) et celui de l'abolition de l'espace et du temps dans les communications justifient des exigences sociales d'adaptation des curriculums d'études aux nouvelles réalités. Car c'est dans ce Nouveau Monde que vivent déjà les jeunes. » (Ministère de l'Éducation, 1997b, p. 31)

Ainsi, ce ne serait pas que les nouvelles pratiques et exigences du marché du travail qui auraient des répercussions sur la redéfinition des *curriculums* en termes de compétence et compétences transversales, mais également l'environnement socio-économique. Ce dernier

¹⁵ L'autre étant l'abolition de l'espace et du temps dans les communications.

serait caractérisé par la globalisation des marchés, des activités industrielles et commerciales ainsi que par des mouvements de populations.¹⁶ Ces changements seraient aussi accompagnés par l'abolition de l'espace et du temps dans les communications que l'on peut potentiellement interpréter comme un effet du développement des TIC. Pour les réformateurs, le déploiement des TIC serait corrélatif à l'explosion des connaissances et aux développements technologiques, tous trois, parties intégrantes de la « société du savoir ».

Explosion des connaissances et développement technologique : la « société du savoir ».

Selon les auteurs du rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, ce mouvement inexorable vers un seul monde unifié par des échanges sans embâcles serait en plus, marqué par un foisonnement technologique et par un développement accéléré du savoir modifiant tous les aspects de l'existence humaine. Cette véritable révolution perpétuelle transformerait radicalement la vie humaine sous toutes ses formes. « Le monde du XXI^e siècle se caractérisera par l'explosion continue des connaissances scientifiques et le développement accéléré des technologies. Tous les aspects de l'existence humaine en seront continuellement et profondément transformés. » (Ministère de l'Éducation, 1994, p. 7) Ces changements combinés : soit un processus de mondialisation vers un seul monde et une révolution technologique ferait du savoir la puissance des sociétés, des entreprises et des individus. Une éducation ayant à cœur le développement du savoir serait une condition *sine qua non*, de la richesse et de la puissance des nations. Se détourner de l'éducation et de la production du savoir serait une erreur fatale, entraînant les sociétés

¹⁶ Cette réalité, produit de décisions politiques et économiques inspirée d'une conception néolibérale de l'ordre mondial nous ramène à ce que Bourdieu qualifie d'effet du « c'est ainsi... » ou la fermeture des possibles. (Bourdieu, Sur l'État: Cours au Collège de France 1989-1992, 2012, p. 187) Pour ce dernier, la description du réel par un agent de l'État (en l'occurrence les réformateurs) en « c'est ainsi » ou « c'est comme ça » permet de faire accepter des présupposés sur le réel faisant disparaître les procédés historiques ayant donné naissance à cette réalité. En disant « c'est comme ça » et il faut s'adapter en fonction de cela, car c'est là la réalité, l'on refuse d'entrer dans le jeu de l'opinion et du coup dans le jeu de la remise en question de cette réalité. L'on oublie alors que cette réalité est le fruit d'un ensemble de choix. L'on assiste ici à ce procédé qui en décrivant le réel lui retire sa dimension historique tout en prescrivant et légitimant un ensemble de réformes devant répondre à ces réalités.

choisissant de faire autrement, dans une inexorable chute vers le déclassement mondial. Toujours selon le même rapport :

La connaissance et la technologie sont devenues la vraie richesse de sociétés et, dans la compétition mondiale, la source de leur productivité. Ce sont donc les bases de la puissance des individus, des entreprises, des sociétés. De nouvelles découvertes scientifiques ou technologiques pourront à tout moment bouleverser la production de biens et services et redistribuer les cartes de la richesse et de la puissance entre les sociétés. (Ministère de l'Éducation, 1994, p. 7)

La relation qui est établie entre, d'une part, les connaissances sous forme de développement scientifique et technologique et, d'autre part, l'efficacité de la production, la richesse et la puissance des sociétés permet de confirmer l'idée selon laquelle la connaissance devant être développée est la connaissance utile.

Mais sur quelle base peut-on juger de l'utilité ou non d'une connaissance? Sans l'affirmer explicitement, le rapport établit une dichotomie entre les connaissances utiles/inutiles ayant comme axe d'opposition la capacité à générer des changements dans l'appareil productif. Ces changements doivent viser l'augmentation quantitative et qualitative de la production de biens et services, générant profit et puissance. La rhétorique sur le savoir, en termes de « richesse », de « compétition mondiale », de « productivité » et de « puissance », s'apparente aux termes utilisés dans le cadre du travail et plus largement dans le cadre de l'économie à travers ce que Gorz qualifie d'« immatérialisation » de la production capitaliste. Pour Gorz, cette nouvelle conception du savoir est partie prenante d'une reconfiguration de l'économie capitaliste, du « capital matériel » vers « le capital immatériel » dont les deux facettes sont la financiarisation et la conception du savoir en termes de ressources. (Gorz, 2003, p. 48). Nous retrouvons ici le même constat chez Laval, Vergne, Clément et Dreux (2012) pour qui « [...] le capitalisme immatériel exploite de plus en plus les connaissances, devenues pour les entreprises et les économies une « matière première » précieuse dont elles se nourrissent pour devancer leur concurrent ou maintenir leur rang. » (p.71)

Ces changements de plus en plus rapides imposeraient une capacité d'adaptation et la nécessité d'une formation constante et permanente, en d'autres mots une formation continue. L'innovation tant technique que technologique imposerait un changement de rythme et induirait une désuétude accélérée des savoirs qui devraient être constamment renouvelés et entretenus. Tout comme les auteurs du rapport le proposent : « L'évolution accélérée de la connaissance et de la technologie accroît la désuétude des techniques en place et exige des individus et des sociétés une immense capacité d'adaptation; pour demeurer performant dans son travail, l'individu doit apprendre de façon constante et permanente. » (Ministère de l'Éducation, 1994, p. 7) Ainsi, l'adaptabilité devient gage de sécurisation. Elle devient une disposition personnelle devant être maîtrisée afin de se maintenir à flot dans une société caractérisée par l'incertitude.

Entrer dans la « société du savoir » aurait pour conséquence de rendre déterminante la maîtrise des savoirs et d'accélérer le processus de marchandisation qui lui est associé. Dans ce contexte précis, l'école doit assurer le développement intellectuel des élèves, car aucune institution n'est mieux placée pour accomplir ce rôle. (Ministère de l'Éducation, 1994, p. 13) Or, bien que le développement intellectuel ait toujours été présent, sa prédominance actuelle serait due au fait que : « [c]e n'est plus la matière première qui constitue la principale richesse d'un pays, c'est la matière grise. Or cette matière grise est particulièrement développée à l'école. Aussi on tend déjà à rendre l'école responsable des piètres performances de l'économie. » (Ministère de l'Éducation, 1994, p. 13) Ainsi, le processus de marchandisation du savoir caractéristique de « l'économie du savoir », amène l'école se considérer comme un acteur économique de premier plan.

Bien que l'on puisse affirmer sans crainte que l'école publique n'a jamais été détachée de considérations économiques ainsi que le rappelle Stroobants¹⁷ (Stroobants, 2010, p. 15), il ne faut pas en conclure que le rapport entretenu entre cette dernière et l'économie ne soit pas en

¹⁷ Cette dernière fait référence au développement de l'éducation publique en France à partir de 1882 où l'obligation scolaire des enfants ses faits corrélativement aux dispositions légales limitant le travail des enfants.

réorganisation. L'importance accrue du savoir et sa mobilisation sous la forme de compétences intensifient la pression portée sur l'école, accentuant ainsi le rapprochement de ces deux champs, que sont l'éducation et le travail. La plus grande importance du diplôme dans l'obtention d'un emploi, soit la modification en amont du rôle de l'éducation ne peut que favoriser l'intégration de considérations lui étant traditionnellement étrangères.

La référence à la « société du savoir »¹⁸ et à « l'économie du savoir » n'est pas anodine. Elle témoigne d'une interprétation des changements qui affectent la société contemporaine dont l'élément central serait : le changement du rapport au savoir dû à son importance d'un point de vue économique. À cet égard, l'avis au ministre de l'Éducation : *renové le curriculum du primaire et du secondaire* produit par le CSE en 1994, reprend cette idée d'une entrée de la société et de l'économie dans une nouvelle ère ou le savoir devient primordial. « [...] Nous vivons dorénavant dans une société à base de savoir, plus encore que dans une société qui tire sa subsistance des matières premières traditionnelles ou même de leur façonnement industriel. La ressource centrale et majeure dont la vitalité économique dépend aujourd'hui, c'est la « matière grise », c'est-à-dire l'ensemble des ressources humaines dotées de compétences élevées. (Conseil supérieur de l'éducation, 1994, p. 10)

Nous notons ici un changement de terme important : le développement intellectuel devient le développement de compétences élevées et le développement des ressources humaines. Ce passage traduit le changement d'une réflexion produite en des termes « scolaires » à une réflexion en des termes empruntés au monde du travail. Le savoir devient une ressource productive et en tant que telle, elle doit être développée par différentes institutions tant publiques que privées.

¹⁸ Une distinction s'impose. « Société du savoir » signifie que, dans l'ensemble des champs composant le social, le savoir occupe une place centrale et que ce dernier est un élément modifiant considérablement un ensemble de pratiques et de réalités sociales. Ce savoir est le plus souvent doublé d'un développement technologique accéléré, et ce depuis l'avènement des TIC. « L'économie du savoir » pour sa part fait référence aux changements qui affectent les moyens de production, qui sont, selon cette lecture, de plus en plus axés sur le « capital humain » et sur l'exploitation du savoir en tant que matière première.

Nos observations corroborent la conclusion proposée par Tanguy, d'une valorisation du savoir caractérisée par un double mouvement : sa mise en exergue et sa désacralisation. (Tanguy, 1994) Cette mise en exergue du savoir place l'école québécoise dans une double posture. Elle doit d'un côté favoriser le plein déploiement du savoir et de l'autre, elle ne peut plus définir elle-même ce qu'est ce savoir et ses modalités d'exercice. Simultanément à la valorisation du savoir, il s'opère une transition du savoir à la compétence. Sous la forme compétence le savoir devient lié à son application et à sa capacité à mobiliser efficacement l'action. En adhérant à la thèse de la « société du savoir », le savoir devient une ressource productive devant être développée et exploitée. La compétence en tant que savoir mobilisable devient la réponse logique à ce changement de rapport au savoir.

Notre analyse va également dans le même sens que la proposition de Laval, Vergne, Clément et Dreux et permet d'expliquer le changement de terminologie du savoir vers les compétences et les compétences transversales. Cette proposition est celle d'une progressive soumission aux impératifs de l'économie capitaliste par le biais du régime néolibéral de la connaissance appelée communément « économie du savoir ». Tel que le formule Laval, Vergne, Clément et Dreux, l'école « se plie de l'intérieur à la norme sociale du capitalisme en faisant de l'employabilité le principe et l'objectif de la normalisation de l'école, de son organisation et de sa pédagogie. » (Laval, Vergne, Clément et Dreux, 2012). Le référentiel de compétences transversales étant imprégné significativement par les mêmes principes que ceux du référentiel d'employabilité tel qu'exprimés par le *Conference Board du Canada*, il nous apparaît pertinent de considérer cette proposition comme étant la plus plausible.

« La connaissance et la technologie sont devenues la vraie richesse des sociétés et, dans la compétition mondiale, la source de leur productivité. Ce sont donc les bases de la puissance des individus, des entreprises, des sociétés. » (Ministère de l'Éducation, 1994 p.7) Ce passage du rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire est un témoignage de ce que Tanguy (1994), Laval, Vergne, Clément et Dreux (2012) avancent comme analyse, en mettant de l'avant la connaissance et le savoir à l'avant-plan du développement des sociétés capitalistes contemporaines. L'on retrouve cette même considération pour le savoir dans le rapport du CSE de 1994 : « La place de plus en plus

centrale occupée par le savoir dans la survie et le développement de notre société [...] La ressource centrale et majeure dont la vitalité économique dépend aujourd'hui, c'est la « matière grise », c'est-à-dire l'ensemble des ressources humaines dotées de compétences élevées. » (Conseil supérieur de l'éducation, 1994, p. 10) Nous voyons ici que la considération pour le savoir est explicite de plus que son mode d'expression à travers la compétence. La valorisation du savoir est ainsi intimement lié à sa capacité à générer des ressources humaines c'est-à-dire en travailleurs qualifiés et productifs. Toujours dans le même document, le CSE affirme que : « [l]e savoir devient aujourd'hui de plus en plus lié à son application. C'est sous la forme de compétences durables et transférables qu'il pénètre et imprègne toutes les tâches actuelles. De plus en plus, la compétence est indissociable d'un savoir, mais d'un savoir éminemment mobilisable et renouvelable, au fil des changements constants qui marquent les carrières actuelles et à venir. » (Conseil supérieur de l'éducation, 1994, p. 10) Nous assistons ici au passage à la compétence par le biais de l' « économie du savoir ».

Cette entrée dans l' « économie du savoir » impose d'autres changements que l'introduction de la compétence, elle inclut aussi le développement d'un esprit de collaboration. Compte tenu de l'importance accrue de l'entreprise en tant qu'acteur dans la formation des travailleurs, il est possible d'interpréter le commentaire qui suit comme une proposition à faire appel au milieu du travail en ce qui a trait à la définition des programmes scolaires.

Cet aspect central du savoir dans l'évolution sociale impose au milieu scolaire deux perspectives en particulier. Il lui impose d'abord celle d'une collaboration et même un partenariat avec de multiples sources et canaux de production et de diffusion du savoir. Il lui impose ensuite, de façon encore plus pressante qu'autrefois, la perspective de la formation continue, c'est-à-dire de cette capacité à apprendre constamment au cours de sa vie et de sa carrière professionnelle. (Conseil supérieur de l'éducation, 1994, p. 10)

Cette position inédite du savoir en tant qu'élément déterminant du développement des individus, des sociétés et des entreprises mettrait l'école dans une position où elle n'a

pas d'autres choix que de trouver des collaborateurs dans la définition du *curriculum*. Comme le proposait Tanguy (1994) la valorisation du savoir est aussi associée à un mouvement de désacralisation et rompt le monopole de l'institution scolaire en tant que seule instance de formation et favorise l'émergence de nouveaux acteurs de la formation telle que l'entreprise. Cette lecture semble s'appliquer à la réforme québécoise dans la mesure où il est question « d'une collaboration et même d'un partenariat avec de multiples sources et canaux de production et de diffusion du savoir. » (p.10) L'idée mise de l'avant est qu'une simple accumulation du savoir n'est plus suffisante. Pour être réellement effectifs, les savoirs doivent être mobilisables, durables et transférables dans une vaste gamme de situations. Tel que le rappel de CSE :

Il faut donc maintenir au premier plan le souci d'enrichir le curriculum et de le garder ouvert à la nouvelle figure des savoirs en développement et des compétences qu'il requiert. Le savoir devient aujourd'hui de plus en plus lié à son application. C'est sous la forme de compétences durables et transférables qu'il pénètre et imprègne toutes les tâches actuelles. De plus en plus, la compétence est indissociable d'un savoir, mais d'un savoir mobilisable et renouvelable, au fil des changements constants qui marquent les carrières actuelles et à venir. (Conseil supérieur de l'éducation, 1994, p. 10)

Nous voyons ici la transition qui s'opère de la valorisation du savoir à la compétence dû à la notion d'application. Bien que la compétence ne puisse se réduire à un savoir appliqué, il semble que cette caractéristique soit un pivot par lequel l'école veut donner sens au savoir. Cette application fait aussi référence au problème souvent évoqué de la transmission des savoirs. Donner un sens pratique au savoir serait à même de faciliter l'intégration de ce dernier. Cet extrait fait aussi ressortir la continuité de l'usage de la compétence et du savoir entre l'école et l'entreprise sans toutefois préciser la teneur exacte de cette continuité. Le savoir, sous la forme de compétence durable et transférable, tel que mentionné dans le rapport du CSE est synonyme de compétences transversales. Conséquemment, la mise en place des compétences transversales s'explique par une modification en profondeur du rapport au savoir.

La référence à la « société du savoir » et aux exigences de formation en termes de compétences transversales renvoie aussi à ce que propose Bernier, soit que « la société du savoir » renvoie à une conception sur la morphologie du travail contemporain. Cette conception tronquée aurait pour caractéristique de généraliser la requalification du travail (Bernier, 2011, p. 14). Cette requalification généralisée du travail impliquerait alors de considérer la formation initiale des élèves du primaire et du secondaire sur la base de la formation continue et d'une formation en terme de compétences transversales. Ces deux termes renvoient à l'employabilité comme socle de compétences nécessaires au plein déploiement du potentiel en « capital humain » que représentent les futurs travailleurs

Face aux éléments que nous avons identifiés comme fondements des représentations sociales du monde : l'internationalisation et la mondialisation; une explosion des connaissances et le développement accéléré des technologies; et la complexification de la vie en société. Voyons maintenant les éléments de réponses qui sont formulés pour répondre à ces exigences.

Les modes de sécurisation face à l'incertitude : l'adaptabilité

La notion d'adaptabilité sert de pont entre l'incertitude grandissante d'un monde en changement et la volonté sécuriser les parcours individuels et d'accroître la compétitivité des entreprises et des sociétés. Le rapport *Corbo* conçoit l'adaptation comme la réponse face aux changements qui affectent la société contemporaine, la déstabilisant et la rendant éminemment plus incertaine et complexe. Tel que rapporté dans le rapport :

Face à l'explosion des connaissances et des technologies, il apparaît justifié de penser que les personnes les plus compétentes se caractériseront par une capacité de s'adapter continuellement à la maîtrise de nouvelles connaissances, par la capacité d'utiliser les technologies de l'information, par la créativité, l'aptitude à la solution de problèmes et l'habileté dans les relations avec leurs collègues de travail. Sur la base des acquis scolaires, les êtres humains les plus épanouis seront ceux capables d'être en permanence autodidacte. p. (9)

Le lien entre compétence transversale et adaptabilité est ainsi consacré dans ce passage, où l'adaptation comprend la maîtrise de nouveaux savoirs par une maîtrise des NTIC par la créativité, l'aptitude à la solution de problèmes et par une habileté dans les différentes formes de relation avec les collègues de travail.

Dans ces conditions, la finalité de l'adaptabilité est la performance économique des acteurs/travailleurs. Comme en témoigne ce passage du CSE : « [...] l'évolution accélérée de la connaissance et de la technologie accroît la désuétude des techniques en place et exige des individus et des sociétés une immense capacité d'adaptation; pour demeurer performant dans son travail, l'individu doit apprendre de façon constante et permanente [...] » (Conseil supérieur de l'éducation, 1994, p. 7) L'adaptabilité apparaît comme le penchant scolaire de la flexibilité en entreprise. Elle permet de faire le pont entre l'école de base et les nouvelles réalités du travail flexible. Ainsi l'adaptabilité en tant que « valeur » désigne une modification du rapport à la nouveauté et aux changements des modalités de gestion de l'entreprise et de

la main-d'œuvre, à cheval entre l'acceptation docile des changements et l'injonction à la créativité.

La formation continue ou « apprendre à apprendre »

La réponse aux différentes incertitudes relativement à l'explosion des savoirs se trouvant dans le rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire réside dans la compétence « apprendre à apprendre ». La fonction principale de cette compétence est de sécuriser les parcours professionnels des futurs travailleurs que sont les élèves. « Apprendre à apprendre » sert de mot d'ordre afin de qualifier la disposition personnelle devant être développée et intériorisée. L'on s'attend à ce que sur la base des acquis scolaires, les individus deviennent autodidactes, c'est-à-dire autonome dans leur acquisition du savoir au-delà de l'école. Tel que formulé dans le rapport : « Déjà le temps d'apprentissage ne se limite plus à une période de la vie. Apprendre devient une exigence permanente de la vie. Aussi, l'école doit développer chez l'élève les aptitudes et les attitudes qui lui permettront de continuer à apprendre par lui-même. Et, surtout, elle doit lui donner le goût d'apprendre » (Ministère de l'Éducation, 1994, p. 14).

La formation continue devient une exigence dont les fondations doivent être développées dès l'école primaire par le biais des compétences transversales. La complexification et le rythme soutenu des changements affectant à la fois l'économie, la société et la culture ne permettent plus à l'école de ne donner qu'une formation initiale. La formation doit être inscrite dans la continuité et implique le développement de technologie d'apprentissage en termes de compétences. Comme le souligne Laval, Vergne, Clément et Dreux l'émergence de la formation continue marque l'exigence « de recyclage du capital humain » qui modifie les contenus d'enseignement, mais aussi ses finalités, tout en en floutant la frontière existante entre travail et éducation. (Laval, Vergne, Clément, et Dreux, 2012, p. 83) Le passage à la compétence dans le cadre scolaire est une tentative de traduire les changements affectant la

société amorcée par l'accélération de la production et de la diffusion du savoir. Tel que présenté par le CSE la formation continue est aujourd'hui un incontournable :

Le nombre et la rapidité de changements économiques, sociaux et culturels obligent les personnes à se donner les outils de leur formation continue. La formation initiale ne peut plus être terminale, dans le contexte d'une explosion des connaissances, de développement accéléré des technologies — et particulièrement des technologies de l'information et de la communication — et de changements incessants sur le marché du travail. Au contraire, elle doit donner à chaque individu les outils de son éducation permanente. (CSE 1994, p.12)

Puisqu'apprendre et se former deviennent aujourd'hui une exigence permanente de la vie, le curriculum doit donc développer les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être qui permettront à chaque personne d'apprendre à se former par elle-même. Il doit être axé sur l'acquisition de compétences fondamentales et transférables. « Savoir apprendre » dans une société en constante mutation devient alors une visée qui doit traverser l'ensemble du curriculum. (CSE 1994, p.12)

La critique formulée par le rapport des États-Généraux sur l'éducation de 1996 à l'égard de la formation continue laisse entendre que ce nouvel outil de formation a tendance à ne devenir qu'un outil d'adaptation pour la main-d'œuvre et qu'elle ne tient pas suffisamment compte du noyau de compétences nécessaires à l'employabilité sous toutes ses formes, c'est-à-dire les « compétences transversales ». Tel que formulé par la Commission des États généraux sur l'Éducation :

La Commission déplore la tendance à réduire la formation continue des adultes à un outil d'adaptation de la main-d'œuvre. Elle n'est pas contre le fait d'accorder de l'importance aux programmes de formation à l'emploi, mais elle pense que cette orientation n'est pas entièrement saine. Par exemple, certains programmes d'employabilité servent davantage dans les faits à gérer l'exclusion, à occuper ceux qui n'ont pas d'emploi en les promenant d'un programme à l'autre plutôt qu'à leur offrir une véritable qualification. De plus, en mettant tous les œufs dans le même panier, on risque d'accentuer la tendance étroitement utilitariste de la formation alors qu'une formation de base large et transférable est de plus en plus nécessaire. (Ministère de l'Éducation, 1996, p. 8)

L'analyse des rapports sélectionnés nous permet de mettre en évidence que les éléments identifiés par Tanguy (1994), dans le cadre de la réforme française de la formation technique, sont aussi présents dans le discours portant sur la réforme. Ces éléments sont : une importance accordée aux connaissances par tous les milieux sociaux; la fin du monopole de l'école en tant qu'institution chargée de la transmission des connaissances et l'institutionnalisation de la formation continue. (Tanguy, 1994, p.25) Par contre, un élément explicatif supplémentaire caractérise la réforme québécoise : la vision prospective en termes d'incertitude et sa contrepartie qu'est la sécurisation.

Car selon les réformateurs, face à un monde du travail incertain, il devient indispensable de former la jeunesse dans une posture adaptative. Le marché du travail étant de plus en plus changeant, influencé par le développement accéléré des nouvelles techniques et technologies, la formation de base devient insuffisante. Les « compétences transversales » servent alors de dispositif de renouvellement des aptitudes qui place les agents dans une situation d'éternelle précarité. Comme il est fait mention, dans le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum :

« Ceux qui réussissent à intégrer les savoirs ont de tout temps été admirés ou enviés. Mais une telle maîtrise sera dorénavant de plus en plus exigée pour au moins trois raisons. Tout d'abord, plus les savoirs seront intégrés, plus les concepts de base seront maîtrisés et mieux pourront s'y greffer les nouveaux savoirs que requière l'éducation permanente. De plus, une possibilité décuplée de l'accès aux informations, que permettent les NTIC, exige, pour s'en servir avec profit, une plus grande structuration préalable des savoirs (principes, concepts, thème, relation) si l'on veut éviter la « noyade cognitive ». Et, cette structuration doit se faire hors du contexte de l'utilisation des NTIC. Enfin, les nouvelles situations de travail exigent le développement de compétences de type cognitif larges et des capacités qui n'ont rien à voir avec l'application étroite, stéréotypée et mécanique des choses apprises. » (MEQ, 1997, p.29)

À cet effet, la réforme introduit l'idée de la formation continue et propose son intégration dans le curriculum d'étude. (Réaffirmer l'école p.26-27) Cette nouvelle obligation se justifie

par la nécessité qu'implique le renouvellement des savoirs. En effet, les auteurs du rapport : *Réaffirmer l'école* défendent l'idée que : « pour y vivre avec aisance [société du savoir], il faudra maîtriser plus de savoirs et être capable de maîtriser continuellement des savoirs nouveaux. » (Ministère de l'Éducation, 1997c, p. 14) Cette idée est réitérée dans le même rapport où elle apparaît encore plus explicitement : « Le *curriculum* doit intégrer une réalité désormais incontournable : celle du renouvellement rapide des connaissances. Les élèves doivent donc être préparés, dès l'école de base, à l'exigence de la formation continue [...] » (Ministère de l'Éducation, 1997c, p. 16) Ce renouvellement des savoirs passerait en partie par le développement des compétences cognitives ou intellectuelles. Autrement dit, le développement des différentes formes d'activités intellectuelles et la maîtrise des savoirs constitueraient les acquis minimaux permettant une intégration des autres formes de savoir : « La formation est alors conçue comme un moyen pour développer l'esprit. Dans cette perspective, les élèves sont d'abord initiés aux différents modes d'intelligence et de connaissances et plus particulièrement à ceux de la pensée rationnelle. Ainsi préparés, ils pourront comprendre et régler les problèmes auxquels ils seront confrontés. » (Ministère de l'Éducation, 1997b, p. 25)

Ce changement de vocable témoigne d'un basculement vers une éducation au service du développement du « capital humain » mais également de l'inquiétude grandissante quant aux effets de l'accélération du développement technologique et de la production de connaissances. Ces phénomènes placeraient l'école dans une situation de désuétude. Réitéré dans le même document :

Les réalités nouvelles que l'école devra affronter relativement à l'instruction sont nombreuses. Elles préoccuperont, dans les années qui viennent, les acteurs de l'éducation. Une d'entre elles est incontournable, c'est elle que crée le renouvellement rapide des connaissances. On ne voit pas dans un horizon humain prévisible la régression de ce phénomène ni la fin de l'explosion des découvertes technologiques. Dans ces conditions nouvelles, il n'est plus possible de consacrer deux décennies de sa vie à étudier en s'imaginant pouvoir monnayer ces connaissances dans les décennies suivantes. Cela pose à l'école obligatoire le défi de la préparation des élèves à cette désormais incontournable exigence de la formation continue. (p.26-27)

Ainsi, il existe une filiation entre la formation de base proposée dans le tronc commun du curriculum et les objectifs proposés par l'enseignement aux adultes. En ce sens, il est possible d'affirmer que les demandes de formations continues provenant à la fois de la société civile, des syndicats et de l'entreprise, sont bel et bien traduites par l'intégration des compétences transversales intellectuelles dans le curriculum d'étude au niveau primaire et secondaire 1^{er} cycle.

Le vivre ensemble ou le « civisme »

La vision proposée par le rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire est catastrophiste comme en témoignent les différents thèmes évoqués : l'exclusion, le chômage massif, la croissance des inégalités sociales, la xénophobie et le nationalisme radical, la disparition des idéologies politiques et les problèmes éthiques liés au développement technologique. Tel que formulé dans le rapport :

[U]n nombre important d'exclus frappés de chômage massif et durable, créeront des tensions vives dans les sociétés [...]. Les inégalités sociales produiront [...] des conflits ouverts entre possédants et dépossédés. La montée de xénophobies et de nationalismes radicaux pourra déclencher des affrontements violents dans les sociétés ou entre les sociétés, surtout si cela se trouve alimenté par les inégalités sociales. La disparition des idéologies politiques et la complexité de la vie en société pourront [...] provoquer des réactions caractérisées par le fanatisme politique ou religieux et par le rejet radical et violent du monde en place. Le développement permanent et massif des sciences et des technologies amènera des problèmes éthiques d'une bouleversante complexité : les manipulations génétiques, la fabrication artificielle de la vie, les transformations chimiques de la santé ou de la personnalité, les possibilités de contrôle de la vie privée et intime des personnes, l'omniprésence envahissante des médias, l'euthanasie et les techniques de contrôle de la mort, etc. » (Ministère de l'Éducation, 1994, pp. 9-10)

Ce portrait sombre d'une société contemporaine soumise au régime de l'incertitude stimule des réflexions quant aux rôles que doit se donner l'école en tant qu'institution chargée de produire de la cohésion sociale et de réduire les inégalités sociales en favorisant la « réussite pour tous. » Dans un premier temps, car la prospérité des nations, des individus et des entreprises repose désormais sur les capacités d'innovation et de production du savoir. Dans un deuxième temps, car les transformations du marché du travail permettent difficilement aux individus de sortir d'une situation précaire s'ils ne possèdent pas de diplôme, ou du moins, les compétences minimales requises que représente l'employabilité. L'échec scolaire et les inégalités scolaires mèneraient à un accroissement des inégalités sociales et entraîneraient dans leur sillage un ensemble de problèmes dont les constantes sont le conflit, la violence et la radicalité. La croissance des inégalités sociales et leurs impacts sur la montée d'un nationalisme identitaire et d'une résurgence des conflits politiques extra-parlementaires mettraient sur les épaules de l'école une responsabilité extrêmement forte : le maintien de la paix sociale et la formation au civisme. Tel qu'explicité dans le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum :

Dans une situation de fort pluralisme des idéologies et des valeurs, il est important que l'adhésion à quelques valeurs communes soit également fondée sur des raisons communes partagées par tous. Or, une de ces raisons communes existe, c'est l'adhésion à la démocratie comme projet, c'est-à-dire, l'adhésion à une société basée sur un contrat social qui vise à rendre compatibles les libertés individuelles et l'organisation sociale. Aussi l'école en préparant les jeunes au rôle de citoyen, joue un rôle irremplaçable dans la réalisation et la promotion de la cohésion sociale. (Ministère de l'Éducation, 1997c, p. 34)

La réponse de l'école face à ces changements est de pacifier et d'encadrer les futurs conflits qui pourraient émerger en développant chez les élèves un sens du « civisme », soit un sentiment de citoyenneté responsable. Face aux potentielles réponses violentes pouvant émerger de la rencontre des différentes formes d'exclusions sociales, l'école doit enseigner les valeurs démocratiques. Toujours selon le même rapport : « [...] la société démocratique n'est pas uniforme, les intérêts, les opinions, les convictions sont différents : son existence implique donc que soit privilégiée la négociation, que soit exclue la violence comme méthode

de résolution de conflits, que soit assurée l'information qui permettra de prendre des décisions éclairées. » (Réaffirmer l'école, p. 35) La même idée est présente dans le rapport du CSE : *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*. Pour ce dernier, plusieurs facteurs expliquent l'importance renouvelée que doit prendre le développement du « civisme » et de « l'esprit démocratique ». Ces facteurs sont le pluriethnisme, et l'accentuation des inégalités sociales. (Conseil supérieur de l'éducation, 1994) La rencontre de ces deux facteurs impliquerait la multiplication des références culturelles et idéologiques et demanderait l'intériorisation d'un noyau de valeurs communément accepté, et ce par l'ensemble des communautés faisant partie de la société québécoise. Ces valeurs sont le triptyque républicain : liberté, égalité, fraternité. Tel qu'explicité dans le rapport :

L'accueil de la réalité pluriethnique dans la société québécoise se reflète dans l'exigence d'une éducation interculturelle qui devrait normalement traverser l'ensemble du curriculum. [...] Le vivre ensemble requiert ici l'esprit civique, l'adhésion au noyau de valeurs d'une société démocratique — essentiellement, la liberté, l'égalité, la fraternité —, l'acceptation des règles du jeu et du contrat social de la part de tous et de toutes. [...] L'impasse où nous conduit le développement d'une société à deux vitesses place la scolarisation de base au premier plan d'actions de résistances. (Conseil supérieur de l'éducation, 1994, p. 11)

Selon le Conseil supérieur de l'éducation, le triptyque républicain représenterait les valeurs devant être partagées minimalement par tous les membres de la société pour qu'un débat puisse avoir lieu sans débordement de violence. Cette considération se matérialise dans les « compétences transversales » à travers les compétences d'ordre personnelles et sociales que sont : structurer son identité, actualiser son potentiel et coopérer. Ces compétences participent activement au développement d'un ensemble de dispositions éthiques en adéquation avec les valeurs prônées par la démocratie républicaine tel qu'évoqué par le CSE, bien qu'elles ne soient pas dirigées exclusivement vers les « actions politiques ».

Ainsi certains éléments figurant dans le référentiel de compétences transversales ne sont pas liés aux modifications affectant le monde du travail, du moins directement. Car l'émergence

des nouveaux systèmes productifs amène une dualisation du marché du travail dont l'une des conséquences est l'accroissement des inégalités sociales (Bernier, 2011) Il est ainsi possible de réitérer cette idée selon laquelle la conception de l'avenir en termes d'incertitude constitue l'un des éléments du noyau des représentations sociales permettant d'expliquer la reconfiguration du lien entre travail et éducation via l'introduction des « compétences transversales ». En effet, selon la logique développée dans les rapports consultés, l'accentuation de l'incertitude amènerait invariablement un accroissement des conflits à la fois en termes d'intensité et de fréquences et demanderait un enseignement du « civisme ». L'intériorisation de ces valeurs démocratiques passerait en partie par les « compétences transversales ».

À travers l'institution scolaire, l'État impose un conformisme logique et un conformisme moral. Comme le disait Durkheim dans *les formes élémentaires de la vie religieuse*, le conformisme logique est un accord des esprits permis par la possession de catégories logiques communes. Le conformisme moral pour sa part, est un accord des esprits par la possession de catégories éthiques par la participation à un univers commun de valeurs partagées. (bon/mal, acceptable/inacceptable). (Durkheim, 2013, p. 24) Cette manière d'appréhender l'éducation au civisme nous permet d'énoncer l'hypothèse selon laquelle l'État cherche à travers cet enseignement à produire une reproduction des valeurs démocratiques dont la caractéristique principale est le respect des institutions. Cet enseignement met ainsi de côté un ensemble de pratiques politiques jugées inacceptables du point de vue institutionnel. Le développement de la capacité à « gérez les conflits » et à « contribuer à l'échange de points de vue, écouter l'autre et respecter les divergences » peut être interprété comme manière acceptable de vivre le conflit. Par la production de cette forme particulière de civisme, l'on peut (sans que ce soit là une volonté expresse des agents) réduire le spectre de l'action politique légitime et de la pensée politique légitime.

Conclusion

L'incorporation des compétences transversales à l'intérieur du système éducatif s'inscrit dans une modification en profondeur du lien entre travail et éducation. En analysant les principaux rapports qui représentent la genèse de la réforme, nous avons pour objectif de comprendre le noyau de la représentation sociale institutionnelle qui avait légitimé l'utilisation des « compétences transversales » dans les discours et les pratiques. Par une analyse des représentations sociales observables dans notre corpus littéraire nous avons pu reconstituer partiellement le processus par lequel les compétences transversales sont devenues une des réponses principales fournies par les réformateurs aux divers problèmes affectant le système scolaire québécois. Nous en sommes venues à inverser le processus de réflexion afin d'en faire ressortir la logique spécifique. Logique dont une part importante se calque sur les besoins de la nouvelle économie ou « économie du savoir ». Par l'entremise de ces changements, l'entreprise s'est instituée en lieu de réflexion légitime sur ce que doit enseigner l'école et surtout, comment elle doit l'enseigner. Même si la « compétence transversale » ne représentent qu'un des changements proposés par l'entreprise dans le cadre de la réforme, elle demeure son apport principal.

Nous avons pu constater également que l'importance accordée aux savoirs et à leur mobilisation sous la forme de la compétence est corrélative à l'importance accordée au savoir dans l'ensemble des champs sociaux. Le choix des réformateurs d'orienter la réforme sur le développement du savoir est incontestable et constitue l'axe principal de leurs réflexions sur la place de l'éducation dans le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, dans le rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire et dans les rapports du CSE précédents les États-Généraux. Dans leur ordre de publication respectif, il appert que cette question du savoir constitue le *fil d'Ariane* pour la totalité des documents consultés et qui constitue le *corpus* principal de la réforme.

Le processus de réforme du système scolaire entamé à partir de 1994 s'inscrit dans un mouvement plus large de modernisation des institutions publiques auquel l'école n'échappe pas. Un mouvement analogue prend place de manière simultanée dans le monde du travail et au premier chef dans l'entreprise. Qualifiée de « Barbarie douce » par Le Goff, cette dernière vise à produire des transformations à la carte en fonction des contextes en constant mouvement. Cette modernisation pas à pas n'est plus motivée par de grands principes organisateurs, mais par une volonté affichée d'adaptation. Qu'importe la destination, l'important c'est de bouger. Pour Le Goff il s'agit d'une perte de sens critique par rapport aux transformations en cours et son remplacement par une course perpétuelle à l'adaptation. Pour le citer : « Le modernisme clame haut et fort qu'il est porteur d'un «projet mobilisateur», alors qu'il est symptomatique d'un vide culturel et politique que son activisme communicationnel ne parvient pas à combler. Il s'articule au libéralisme économique et lui offre une légitimation faute de ressources suffisantes pour s'y opposer efficacement. Les déclarations de fidélité aux grands principes et aux valeurs servent alors à couvrir un opportunisme qui cède aux pressions libérales et gère tant bien que mal une situation paraissant immaîtrisable. » (Le Goff, 2003, p. 88)

Bien que le contexte de cette observation se soit fait dans le cas français, il apparaît qu'un processus similaire est en place dans le cas de la réforme scolaire québécoise. La récurrence à l'adaptation en tant que passerelle entre d'une part l'incertitude grandissante du monde et de l'autre la nécessité de baliser ses changements et d'en contrôler les effets par une sécurisation des parcours de l'école au travail. Cette posture moderniste s'affirme plus souvent sous la forme de « damage control » que de projet global. De ce point de vue analytique, l'appel répété à la nécessité d'introduire une perspective culturelle dans le curriculum d'étude ne parvient qu'à voiler de peine et de misère la perte de sens d'une école dont les finalités utilitaire et cognitive ont pris le dessus. Les experts eux-mêmes sont confrontés à la *doxa* communément partagée. Issue de *Réaffirmer l'école* le passage suivant illustre cette idée : « La finalité utilitaire des études a même tellement pénétré les consciences collectives, que la formule « Qui s'instruit s'enrichit » n'est pas interprétée dans le sens de l'enrichissement de l'esprit, mais dans celui du pouvoir de gagner sa vie. » (MEQ, 1997, p.25)

Bibliographie

- Abric, J. (1996). De l'importance des représentations sociales dans les problèmes de l'exclusion sociale. Dans J. Abric, *Exclusion sociale, insertion et prévention*. Saint-Agne: Eres.
- Baillargeon, N. (2009). *Contre la réforme: la dérive idéologique du système d'éducation québécois*. Montréal: Les presses de l'Université de Montréal.
- Becker, H. (2002). *Les ficelles du métier: comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris: La découverte.
- Bernier, C. (1990). *Le travail en mutation: nouvelle technologies, qualification et formation dans les emplois du secteur tertiaire au Québec*. Montréal: Éditions Saint-Martin.
- Bernier, C. (2011). *Formation et employabilité: Regard critique sur l'évolution des politiques de formation de la main-d'oeuvre au Québec*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Bernier, C., & Fillion, A. (1992). *À nouveau travail, formations nouvelles: un bilan synthèse d'étude sur les technologies, les qualifications et la formation dans le tertiaire*. Québec: Éditions agence d'arc.
- Bloom, M. R. (1994). *Rehausser les compétences relatives à l'employabilité: Partenariats, projets et programmes novateurs*. Ottawa: Le Conference Board du Canada.
- Boltanski, L., & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction: Critique sociale du jugement*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Éditions de minuit.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. (1996, septembre). La double vérité du travail. *Actes de la recherche en sciences sociales*, pp. 89-90.
- Bourdieu, P. (2012). *Sur l'État: Cours au Collège de France 1989-1992*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P., & Boltanski, L. (1975). Le titre et le poste : rapports entre le système de production et le système de reproduction . *Actes de la recherche en sciences sociales*, pp. 95-107.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris: Minuit.
- Bouteiller, D., & Gilbert, P. (2005). Réflexions croisées sur la gestion des compétences en France et en Amérique du Nord. *Relations Industrielles*, 60(1), pp. 3-28.
- Boutin, G. (2000). Le béhaviorisme et le constructivisme ou la guerre des paradigmes. *Québec français*(119), pp. 37-40.

- Boutin, G., & Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences, son impact sur l'éducation et la formation des enseignants*. Montréal: Éditions Nouvelles.
- Brangier, É., & Tarquinio, C. (1997). La compétence: modèles et usages. L'émergence de nouvelles normes sociales. *Les dimensions de la compétence*.
- Bronckart, J.-P., & Dolz, J. (2008). La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? Dans J. Dolz, & E. Ollagnier, *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 27-44). Bruxelles: De Boeck Université.
- Brown, P., & Lauder, H. (1992). *Education for economic survival: from fordism to post-fordism?* London: Routledge.
- Caouette, C. (1997). *Éduquer: pour la vie!* Montréal: Écosociété.
- Carter, J. (1997). Post-fordism and the theorisation of educational changeL what's in a name? *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), pp. 45-61.
- Castells, M. (1998). *La société en réseaux*. Paris: Fayard.
- Comeau, R., & Lavallée, J. (2008). *Contre la réforme pédagogique*. Montréal: VLB.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1994). *Les nouvelles technologies de l'information et la communication: des engagements pressants*. Québec: Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1994). *Rénové le curriculum du primaire et du secondaire*. Sainte-Foy: Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation.
- Del Rey, A. (2013). *À l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*. Paris: La découverte.
- Doray, P. (2001). *La construction sociale des relations entre éducation et économie: les cas des formations en alternances en Wallonie et au Québec*. Bruxelles: De Boeck.
- Doray, P., & Maroy, C. (2005). L'analyse du rapprochement école-entreprise: les pratiques d'alternance dans l'enseignement technique. *Cahiers de recherche sociologique*(40), pp. 199-225.
- Dubar, C. (1996). La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du travail*(2).
- Dugué, E. (1994). La gestion des compétences: les savoirs dévalués, le pouvoir occulté. *Sociologie du travail*(3).
- Durkheim, É. (2013). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. (2012, juin). Connaissances ou compétences que transmettre? *Les grands dossiers des sciences humaines*(27), p. 12.

- Erbès-Seguin, S. (2010). *La sociologie du travail*. Paris: La découverte.
- Europa. (2015, 10 20). *Eur-Lex : Acces to European Union law*. Récupéré sur Europa: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/ALL/?uri=URISERV:c11090>
- Finot, A. (2000). *Développer l'employabilité*. Paris: Insep Consulting.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Gagné, G. (1999). L'école au Québec: un système qui parasite des institutions. Dans *Mains basse sur l'éducation*. Québec: Nota Bene.
- Gauthier, C. (001). Du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage ou les dangers d'une dérive. *Formation et profession*, 7(2).
- Gauthier, C. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Gautié, J. (2003). *Quelle troisième voie? Repenser l'articulation entre marché du travail et protection sociale*. Paris: Centre d'Étude de l'Emploi.
- Gazier, B. (1989). L'envers du plein emploi. Éléments d'analyse épistémologique des normes d'employabilité. *Économies et Sociétés*(12), pp. 135-156.
- Gazier, B. (1990). L'employabilité: brève radiographie d'un concept en mutation. *Sociologie du Travail*(4), pp. 575-584.
- Gazier, B. (1997). Tris et contrôle des salariés dans les organisations: quelques chassés-croisés entre économie et sociologie. *Revue française de sociologie*(38).
- Giroux, H. (2001). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy of the opposition*. Westport: Bergin & Garvey.
- Glatthorn, A. (1993). Outcome-based education: reform and the curriculum process. *Journal of curriculum and supervision*, 8(4), pp. 354-363.
- Gorz, A. (2003). *L'immatériel : connaissance, valeur et capital*. Paris: Galilée.
- Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire. (1994). *Préparer les jeunes au 21e siècle*. Québec: Ministère de l'éducation du Québec.
- Hickox, M., & Moore, R. (1992). Education and post-fordism: a new correspondence? Dans P. Brown, & H. Lauder, *Education for economic survival: from fordism to post-fordism?* London: Routledge.
- Huddleston, P., & Rainbierd, H. (1995). Les relations entre travail et curriculum en Angleterre et au Pays de Galles: reconstruction ou démolition? *Revue des sciences de l'éducation*, 21(4), pp. 711-730.
- Jodelet, D. (1984). Représentations sociales: phénomènes, concept et théorie. Dans S. Moscovici, *Psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Jodelet, D. (1991). L'idéologie dans l'étude des représentations sociales. Dans V. Aebischer, J. Deconchy, & E. Lipiansky, *Idéologies et représentations sociales*. Cousset: Delval.
- Landry, C., & Mazalon, E. (s.d.). Évolution et tendances des relations formation/emploi en formation professionnelle et technique au Québec: du flirt à la réconciliation. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(4), pp. 781-809.
- Laval, C. (2004). *L'école n'est pas une entreprise. Le néolibéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris: La découverte.
- Laval, C., Vergne, F., Clément, P., & Dreux, G. (2012). *La nouvelle école capitaliste*. Paris: La découverte.
- Le Conference Board du Canada. (1993). *Profil des compétences relatives à l'employabilité*. Ottawa: Le Conference Board du Canada.
- Le Conference Board du Canada. (2014, 09 23). *Compétences relatives à l'employabilité 2000+*. Récupéré sur Le Conference Board du Canada: <http://www.conferenceboard.ca/topics/education/learning-tools/employability-skills-fr.aspx>
- Le Conference Board du Canada. (1998). *Guide d'éthique pour le partenariat affaires-enseignement*. Ottawa: Le Conference Board du Canada.
- Le Goff, P. (2003). *La barbarie douce: la modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. Paris: La découverte.
- Le Goff, P. (2003). *La barbarie douce: la modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. Paris: La découverte.
- Lebrun, M. (2001). *Les représentations sociales. Des méthodes de recherche aux problèmes de société*. Outremont: Éditions Logiques.
- Lenoir, Y., Esquivel, R., Froelich, A., & Jean, V. (2012). *Problématique et cadre de référence pour analyser les finalités éducatives scolaires chez les enseignants du primaire*.
- Mau, & Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle. Une histoire cousue de fils rouges: Précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Maurice, M., Sellier, F., & Silvestre, J.-J. (1982). *Politiques d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mercure, D. (2013, Février-Mars). Le nouveau modèle de pouvoir et de domination au travail dans le mode de production postfordiste. *SociologieS*.
- Mercure, D. (2002). Nouvelles dynamiques d'entreprise et transformation des formes d'emploi. Du fordisme à l'impartition flexible. Dans J. Bernier, *L'incessante évolution*

des formes d'emploi et la stagnation des lois du travail (pp. 5-20). Québec: Presses de l'Université Laval.

Mercure, D. (2011). Les transformations récentes du monde du travail: nouvelles logiques managériales et marché du travail. Dans D. Mercure, & M. Vultur, *Perspectives internationales sur le travail des jeunes* (pp. 13-30). Québec: Presses de l'Université Laval.

Mercure, D., & Dubé, A. (1998). *Les entreprises et l'emploi: les nouvelles formes de qualification du travail*. Sainte-Foy: Les Éditions Québec.

Mercure, D., & Vultur, M. (2010). *La signification du travail: nouveaux modèle productif et ethos du travail au Québec*. Québec: Presses de l'Université Laval.

Ministère de l'Éducation. (1994). *Rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire: Préparer les jeunes au 21e siècle*. Québec: Ministère de l'éducation .

Ministère de l'Éducation. (1996a). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Exposé de la situation*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation. (1996b). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation. (1997a). *L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation. (1997b). *Prendre le virage du succès: Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec: Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation. (1997c). Réaffirmer l'école, rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum d'études du primaire et du secondaire. Québec: Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation. (1998). *Vers une politique de la formation continue*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec: Ministère de l'Éducation.

Moliner, P. (1993). Cinq questions à propos des représentations sociales. *Les cahiers internationaux de Psychologie sociale*(20), pp. 5-14.

Moliner, P. (1994). Les méthodes de repérage et d'identification du noyau des représentations. Dans C. Guimelli, *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 199-232). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales. De la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

- Montchatre, S. (2007). Des carrières aux parcours: en passant par la compétence. *Sociologie du Travail*(49), pp. 514-530.
- Montchatre, S. (2010, mai). *Déconstruire la compétence pour comprendre la production des qualifications*. Récupéré sur Revue interrogations: <https://www.revue-interrogations.org/Deconstruire-la-competence-pour>
- Moore, S. (1996). Practical approach to measuring and improving enterprise competence. *Harvard Business Review*.
- OCDE. (1993). *Apprendre à penser, penser pour apprendre*. Paris: OCDE.
- OCDE. (1994). *Redéfinir le curriculum: un enseignement pour le XXIe siècle*. Paris: OCDE.
- OCDE. (1995). *Regards sur l'éducation: les indicateurs de l'OCDE*. Paris: OCDE.
- OCDE. (2015, 10 20). *OECD*. Récupéré sur OECD: Program for international student assessment: <http://www.oecd.org/pisa/test-fr/>
- Panofsky, E. (1967). *Architecture gothique et pensée scolastique, éditions de Minuit, 1967*. Paris: Éditions de Minuit.
- Paradeise, C., & Lichtenberger, Y. (2001). Compétence, compétences. *Sociologie du Travail*(43), pp. 33-48.
- Paugam, S. (2001). Le salarié de la précarité. Les nouvelles formes de l'intégration professionnelle. *Revue française de sociologie*, 42(42-1), pp. 178-181.
- Périlleux, T. (2005). Se rendre désirable: l'employabilité dans l'État social actif et l'idéologie managériale. Dans P. Veille, P. Pochet, & I. Cassiers, *L'État social actif: vers un changement de paradigme*. Bruxelles: P.I.E / Jack Lang.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire les compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- Rassool, N. (1993). Post-Fordism? Technology and new forms of control: the case of technology in the curriculum. *British Journal of Sociology of Education*, pp. 227-244.
- Ravish, D. (2000). *Left Back - A century of failed school reforms*. New York: Simon & Schuster.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF.
- Rocher, G. (1992). *Introduction à la sociologie générale: action sociale, organisation sociale, changement social*. Montréal: Hurtubise.
- Rocher, G. (2004, hiver). Un bilan du Rapport Parent: vers la démocratisation. *Bulletin d'histoire politique*, 12(2), pp. 115-128.
- Ropé, F., & Tanguy, L. (1994). *Savoir et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris: l'Harmattan.

- Rouquette, M.-L., & Rateau, P. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Roussiau, N., & Bonardi, C. (2001). *Les représentations sociales. État des lieux et perspectives*. Sprimont: Mardaga.
- Royer, D. (2009, Hiver). L'école tout un programme. Histoire d'une réforme de curriculum. Essai d'analyse politique. *Bulletin d'histoire politique*, 17(2).
- Soucek, V. (1994). Flexible education and new standard of communicative competence. Dans J. Kenway, *Economising Education: the post-fordist directions*. Geelong: Deakin University.
- Steutel, J., & Spiecker, B. (2002). Liberalism and critical thinking. Dans R. Marples, *The aims of education* (pp. 61-73). London: Routledge.
- Stroobants, M. (1993). *Savoir-faire et compétence aux travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Bruxelles: Éditions de l'Université libre de Bruxelles.
- Stroobants, M. (1998). La production flexible des aptitudes. *Éducation permanente*, pp. 11-22.
- Stroobants, M. (2007). La fabrication des compétences: un processus piloté par l'aval? *Formation Emploi*, pp. 89-94.
- Stroobants, M. (2010). *Sociologie du travail*. Paris: Armand Colin.
- Tanguy, L. (1994). Compétences et intégration sociale dans l'entreprise. Dans L. Tanguy, & F. Ropé, *Savoirs et Compétences: De l'usage de ses notions dans l'école et l'entreprise* (pp. 205-231). Paris: L'Harmattan.
- Van Zanten, A. (2000). *L'école. L'état des savoirs*. Paris: La Découverte.
- Wemäere, J. (2007). *Les 100 mots de la formation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Zarifian, P. (2004). *Le modèle de la compétence*. Paris: Liaisons.
- Zarifian, P. (2009). *Le travail et la compétence: entre puissance et contrôle*. Paris: Presses Universitaires de France.