

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.