

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 ».

MCours.com

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 préoccupent, dans les années qui viennent, les acteurs de l'éducation. Une d'entre elles est incontournable, c'est elle qui 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.